J. Gimeno Sacristán

La transición a la educación secundaria

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA "BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA" MÉXICO

BIBLIOTECA

Préstamo

Fotocopia

Documento PDF

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Morata

Colección: PEDAGOGÍA
Manuales

La transición a la educación secundaria

Discontinuidades en las culturas escolares

Por

José GIMENO SACRISTÁN

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

373 011
G45t
Ej.1

José GIMENO SACRISTÁN

La transición a la educación secundaria

Discontinuidades en las culturas escolares

Segunda edición

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

"ESTIMADO LECTOR ESTE DOCUMENTO REPRESENTA UNA COPIA PRIVADA QUE SÓLO PUEDE UTILIZARSE CON FINES EXCLUSIVAMENTE EDUCATIVOS"

- El servicio gratuito que brinda la Biblioteca Digital De Pedagogía; *Pedagogium Didáctica*, es motivo de tres objetos de estudio que a continuación se presentan:

  - 🕮 **OBJETO PRIMARIO:** Difundir el conocimiento Pedagógico a los profesionales de la educación, a las nuevas generaciones académicas que se desempeñan en el estudio del campo Pedagógico y a toda persona interesada en el conocimiento de la disciplina.

  - 🕮 **OBJETO SECUNDARIO:** Facilitar y fomentar en las personas el hábito cultural de la lectura proporcionando vía on-line materiales informativos y educativos como; Libros, Revistas, Manuales, Guías y Test de relevancia para situaciones de necesidad doméstica, de formación intelectual y de fortalecimiento profesional.

  - 🕮 **OBJETO TERCIARIO:** Contribuir de manera voluntaria al apoyo solidario de personas nacionales e internacionales que provienen o radican en regiones y sectores más desposeídos y que por motivos de economía, de territorios geográficos, de discriminación y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no tienen la posibilidad de acceder a bibliotecas públicas de carácter gubernamental como a las privadas de carácter empresarial.

- Una vez leído el documento digital, el lector deberá borrar permanentemente el material de su PC, Laptop, Tablet, Celular o Dispositivo USB, ya que el préstamo del ejemplar solicitado queda absolutamente vencido después de su uso. No hacerlo inmediatamente, usted se hace responsable de los perjuicios que tal incumplimiento genere.

- *Pedagogium Didáctica*, le recomienda que en caso de que usted tenga posibilidades de financiar el material, compre la versión original en cualquiera de las librerías de su país, ya que algunos materiales publicados en la Biblioteca son ligeramente reducidos como cumplimiento del tamaño reglamentario que establece la Red Social, lo que resulta de manera inconveniente en algunas partes del material digitalizado y escaneado, estas se vean borrosas o no muy claras para el lector. Si las leyes de su país prohíben este tipo de préstamo, absténgase de seguir utilizando totalmente los servicios gratuitos de esta Biblioteca. El proyecto *Pedagogium Didáctica*, no genera ningún interés económico de forma directa como indirecta, ni de sus usuarios, ni de la red social ni tampoco de la publicidad de la Biblioteca.

SIN VALIDEZ

"QUEDA PROHIBIDA LA VENTA, DISTRIBUCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN TOTAL DE ESTE DOCUMENTO SIN PREVIA AUTORIZACIÓN"

BIBLIOTECA DIGITAL PEDAGOGÍA
POR LA MEJORA EDUCATIVA DEL SIGLO XXI

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
MÉXICO

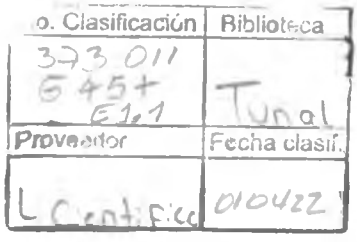
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

B D P
BIBLIOTECA [PDF] PEDAGOGÍA

© JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

Primera edición: 1996
Reimpresión: 1997

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.



© EDICIONES MORATA, S. L. (1997)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-3.717-1997
ISBN: 84-7112-412-2

Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Ilustración de la cubierta: *Place de la Concorde,* por Chocarne-Moreau.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Contenido

Págs.

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO PRIMERO: **Las transiciones culturales entre ambientes escolares** 15

1. *Significado de las transiciones en educación,* 15.—La ambivalencia de las experiencias de transición, 21.—La gradualidad como principio de la acción educativa, 23.—La multiplicidad de transiciones en la vida del escolar, 24.

CAPÍTULO II: **Transiciones en el *curriculum:* continuidad y coherencia en las exigencias al estudiante** 31

2. *Las dimensiones de la coherencia,* 31.—**3.** *Las fuentes de la discontinuidad del* curriculum, 37.—A) Continuidad curricular y condiciones de la organización escolar y de la política educativa, 38.—B) Discontinuidades pedagógicas entre etapas o niveles educativos, 44.—C) Discontinuidades pedagógicas entre centros, 54.—D) Invisibilidad del *curriculum* y su necesaria continuidad, 58.—**4.** *Las invariantes de la continuidad curricular y de las transiciones*, 63.

CAPÍTULO III: **Las consecuencias de la transición a secundaria** 68

5. *El cambio de centro,* 70.—La red nutriente y la transición, 71.—Las razones de estar en un centro, 74.—Transición y lejanía, 76.—La entrada al nuevo centro, 76.—Cambio de centro, compañía más selecta, 78.—**6.** *Algunos efectos personales y sociales de la transición,* 79.—La percepción de la propia valía, 83.—Transición y ruptura de relaciones sociales, 86.—**7.** *El cambio de ambiente y de clima en la transición,* 90.—La disciplina, 95.—El control de movimientos en el aula, 97.—Relaciones de cooperación y de competencia entre estudiantes, 102.—Sentirse extraño a la entrada al nuevo centro, 103.—Relación tutorial, 104.—**8.** *Algunas condiciones distintivas de los resultados de aprendizaje escolares a partir de las que se realiza la transición,* 107.—Éxito escolar y género de los estudiantes, 111.—Éxito escolar y procedencia social, 113.—**9.** *Los efectos de la*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

transición en el rendimiento escolar y en el cómo se afronta el aprendizaje, 115.—Facilidad en el estudio, 121.—El gusto por estudiar y aprender, 123.—Capacidad predictiva del rendimiento escolar: la continuidad de la categoría de "buen alumno" en la transición, 124.—Descenso y resurrección: el rito de asustar al "novato", 127.—El rendimiento en los centros públicos y privados ante la transición, 130.—La aportación de capitales extra-curriculares al aprendizaje escolar, 136.—¿Qué futuro perciben los estudiantes después de lo que han vivido en el cambio?, 142.—**10.** *Modelos educativos y transición: cambios en la práctica educativa y en los hábitos de trabajo,* 144.—Dificultades percibidas ante el cambio de nivel de enseñanza, 144.—La continuidad en las orientaciones de la educación, 146.—Cambios en los rasgos de la metodología didáctica, 147.—Algunas estrategias de conexión de los *curricula* en la transición, 150.—Cambio en las coordenadas de trabajo: el trabajo derivado a extramuros de la institución, 151.—**11.** *La evaluación en el rito de la transición,* 158.—La cultura de la evaluación vivida por los estudiantes, 162.

CAPÍTULO IV: **¿Qué se puede hacer?** 166

12. *Algunas consecuencias a partir de lo visto y de otras experiencias,* 166.—Mejorar la situación es relativamente fácil cuando se parte de lo que ahora no hacemos, 170.

BIBLIOGRAFÍA 179

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

A Eva que me recordaba cómo se reproducía la práctica y, al contar relatos acerca de sus agobios y de sus satisfacciones, me ayudaba a sensibilizarme sobre el carácter contradictorio de la transición y lo fácil que hubiese sido mejorarla.

Esta obra es un trabajo de síntesis elaborado a partir de la investigación financiada por la C.I.C.Y.T. (PB92-0513) en la que han colaborado, además del autor de este informe:

Justa Bejarano
Carmen Santacruz

INTRODUCCIÓN

Este trabajo representa el esfuerzo de realizar una particular síntesis, y en cierta medida también una reconstrucción, de una investigación emprendida en su momento sin la intención explícita de convertirla en objeto de lectura para un público más amplio que aquél que lee informes de investigación. Éstos suelen estar rodeados de un cierto aparato formal metodológico, con un lenguaje y una estructura narrativa alejada de la comunicación escrita más corriente. Al pretender confeccionar, a partir de resultados de investigación, un relato legible para otros lectores, queriendo acercarles consideraciones para reflexionar sobre problemas poco tratados en nuestro contexto, se tiene la mala conciencia de estar traicionando la lógica y límites del informe de investigación del que ha partido.

Eso ocurre así porque se rompen algunas de las formalidades que exige el orden correcto de presentación impuesto por la estructura narrativa, para dar cuenta de las conclusiones a las que conduce la aplicación de unos métodos de investigación destinados a obtener información sobre los temas de los que se ocupan este tipo de trabajos. En el orden del relato de un informe de investigación importan mucho las seguridades con las que se realizan determinadas afirmaciones, aunque sólo sea por el hecho de pretender estar dando cuenta de realidades. En el orden de un texto para un público no familiarizado con aquel relato importa acercar los temas a cuantos más lectores mejor, descuidando ciertas formalidades, en aras de lograr una narración más fluida y más atenta a la necesidad de buscar "simpatías" por los temas abordados en toda su extensión, más allá del corsé impuesto por la lógica del método de investigación.

Cuando en el transcurso de un ensayo expresamos alguna opinión, comentario, advertencia o recomendación (aunque sea con la ayuda inestimable de lo que otros han dicho sobre el tema para no quedarnos solos y desnudos con nuestras insuficiencias ante el público lector) tenemos la tranquilidad de sentirnos sabedores de que los receptores se dan cuenta de for-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ma inmediata de estar ante una realidad construida por el autor. A través de argumentos se muestra una línea de significados no cerrada, quizá hasta intencionadamente borrosa, en la que el lector puede intercalar sus dudas, sus pensamientos contrarios a los del autor, sus propias visiones de la realidad. Cuando se está ante un informe "de investigación" parece como si, en tanto que lectores, nos situaran ante otro régimen de verdad diferente, porque se presupone que los argumentos son en menor medida del autor. Es como si emanaran más directamente de la realidad escrutada que se revela por sí sola a través de la lógica de un determinado procedimiento seguido con rigor sin otras mediaciones. No queremos extendernos en deshacer esta ilusión, si es que alguien la tuviese, declarando la subjetividad que traslucen los métodos "científicos" en ciencias sociales.

El objeto discursivo que sigue en estas páginas es un híbrido, que, como narración, está lastrado por proceder de la lógica de presentación de una investigación, aunque arranca de la intención de desbordar los datos recolectados de una determinada realidad, para situar el problema central en una red de significaciones más amplias que las acotaciones operativas a que nos obligan algunos métodos de indagación. La narración se moverá, por tanto, en una pretensión de equilibrio formal que será traicionado constantemente, unas veces a favor de una discusión abierta de problemas y posibilidades de la realidad, otras veces a favor de enfatizar determinados caracteres objetivados en datos estadísticos. Éstos constituirán en muchas ocasiones excusas para elucubrar sobre contextos más amplios. Iremos desde los datos a las argumentaciones y proyecciones de los problemas sobre los que versan; en otros casos nos moveremos más libremente en el terreno de las elucubraciones, sin que tengamos que aparentar que estamos siempre amparados en la autoridad de los datos.

El tema más concreto sobre el que versa este trabajo es el de los fenómenos que tienen lugar cuando los estudiantes pasan del nivel escolar de primaria al de secundaria en el entorno del sistema educativo español. Salvo excepciones, este problema no ha sido objeto de atención, ni por parte de la investigación ni por la política educativa hasta el momento, como tampoco ha sido objetivo en la formación de profesores. Sin embargo es un aspecto esencial afectado por la reforma educativa, en tanto que el paso a la secundaria va a ser una transición universal. Los docentes admiten este fenómeno como una condición inherente a la realidad de su trabajo y al progreso escolar; los padres ponen en ese ascenso algunas de sus expectativas más queridas para sus hijos; los estudiantes lo viven como una experiencia para la mayoría desagradable y para muchos de ellos problemática. Nosotros tratamos de presentarlo también como una excusa para analizar a partir de él cómo se fundamenta, propaga y se diferencia la cultura pedagógica en los niveles del sistema escolar. Una cultura que tiene consecuencias sociales, académicas y personales.

En contraposición a la poca atención prestada al fenómeno de las transiciones, en torno a esos cambios y a los *ritos de paso* que las hacen visibles parecen concurrir una serie de fenómenos que resultan decisivos para el en-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

granaje más coherente del sistema educativo, especialmente en estos momentos de cambio en el nuestro. La actualidad del tema se justifica, precisamente, por el hecho de que estamos experimentando una transformación importante del sistema con el incremento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lo que lleva emparejado que los estudiantes que estuvieron bajo el paraguas de la enseñanza primaria (EGB) hasta los 14 años, a partir de la nueva estructura promulgada con la LOGSE [1], pasarán desde los 12 a estar en la llamada enseñanza secundaria obligatoria.

Nos hemos detenido en escrutar una realidad que caduca —el paso desde la Educación General Básica (EGB) al Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP)— precisamente con una doble intención. *La primera* consiste en dejar constancia de cómo era una transición entre un nivel obligatorio universalizado y otro selectivo, para poder contrastar después cómo llega a consolidarse ese fenómeno en el nuevo sistema. Pero no queremos ser testigos de una historia para que posteriormente los recuerdos nos la rememoren, porque, *en segundo lugar,* creemos que el fenómeno tiene interés en sí mismo y se va a reproducir en la nueva situación en gran medida, dado que una cultura muy asentada (las transiciones son peculiares condiciones de las culturas) no desaparece por una reestructuración formal del sistema escolar, sino que se acomoda a la nueva situación. Consideramos que el problema tiene interés al margen de reformas educativas y de cómo se plasmen éstas, porque las transiciones son fenómenos provocados por las rupturas existentes en los sistemas escolares. Por eso, más allá de la coyuntura histórica, deben ser objeto de atención permanente, porque señalan momentos potencialmente conflictivos y siempre decisivos para el porvenir de los estudiantes. Sobrepasando la peculiaridad del momento, los temas que comentamos pueden ser pensados en otras circunstancias.

Para sensibilizar a la opinión sobre los conflictos y características de esa transición a la enseñanza secundaria, hemos querido, precisamente ahora, tomar el pulso a la situación escolar, como un punto de partida que llame la atención sobre los procesos que tienen lugar al cambiar al bachillerato que caduca, y poder levantar acta de un estado de cosas que se verá dentro de poco encubierto por la nueva situación. Abordamos el tema, pues, cuando creemos que más interés tiene.

Este trabajo recoge algunas investigaciones y el contenido de informes relativos a otros sistemas escolares, aprovechándolos para apoyar nuestras sugerencias y opiniones, así como para sostener algunas conclusiones. Somos conscientes de que los contextos no siempre son coincidentes desde el punto de vista cultural, social o por referirse a condiciones de sistemas escolares no del todo simétricos. Apoyarse en la investigación de otros contextos es tan conveniente como, en ocasiones, improcedente. Salvando la impureza de comparaciones no del todo pertinentes, hemos aprovechado resultados de otros, y con ellos entrelazamos nuestros argumentos, tratando de construir un discurso que no existe prácticamente entre nosotros.

[1] Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Muchas de las afirmaciones, comentarios y suposiciones son interpretaciones de la información que hemos obtenido de la realidad que representan las opiniones volcadas en cuestionarios de más de 2.000 estudiantes de primer curso de bachillerato y de otros 1.800 que estaban en el mismo año de 1994-1995 terminando la Educación General Básica. De los primeros hemos dispuesto de sus historias académicas antes de transitar al bachillerato y durante el primer curso en este nivel. Además contamos con casi 800 narraciones libres de la experiencia personal en torno a la transición. Hemos aprovechado los comentarios, creemos que sinceros, de unos estudiantes con ganas de hacerse oír. A partir de todo esto, nosotros hemos reconstruido la escena.

Agradecemos la colaboración de los centros y profesores del sistema público y privado que no podemos citar; aquellos que han tenido confianza en que no íbamos a descubrir nada vergonzoso en sus prácticas y especialmente en sus relaciones con los estudiantes. Profesores que, en todo caso, sabían que el anonimato de las respuestas de sus alumnos favorece el discutir más abiertamente problemas por encima de personas afectadas. Pero, ante todo, éste es un trabajo deudor de las voces de los miles de estudiantes que gustosamente "perdían" su tiempo de clase para darnos unas vivencias que nosotros reelaboramos mucho más allá de lo que ellos pudieron sospechar.

Es, pues, básicamente, un relato confeccionado a partir de opiniones, vivencias y descripciones diversas realizadas por los más directamente implicados en la enseñanza. Ellos todavía creen que hablar y dar opiniones a "investigadores" puede contribuir a mejorar algunos de sus problemas. En cualquier caso, exponerlos ya es un consuelo. Al airearlos seguro que se sintieron más satisfechos. Sus experiencias no son ciertas o erróneas. Sencillamente, son las suyas, y hemos podido constatar que son variadas y que pueden ser encubiertas en los comentarios a las "tendencias promedio". No olvidaremos, pues, que nuestras conclusiones ocultan situaciones individuales y de grupo variopintas y contradictorias.

Compusimos las muestras de estudiantes a partir de centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana y de Andalucía. Entre unos y otros no hay diferencias. Sospechamos que el problema que nos ocupa es lo suficientemente peculiar en todo el sistema educativo que debe mostrarse de forma parecida en cualquier otro territorio, pero no es nuestra intención dar un informe de evaluación de todo el sistema educativo español, sino ilustrar con datos un tema que tiene relevancia en todos los lugares. La variabilidad interna de la muestra da una idea de la variabilidad entre muestras que podrían obtenerse. La procedencia de estudiantes de una comunidad con lengua propia explica la aparición en ciertas comparaciones de la asignatura de *valenciano*.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO PRIMERO

Las transiciones culturales entre ambientes escolares

> «Así, durante años, la vida de Jacques estuvo dividida desigualmente entre dos vidas que no era capaz de vincular entre sí. Durante doce horas, al redoble del tambor, en una sociedad de niños y de maestros, entre los juegos y el estudio. Durante dos o tres horas de vida diurna, en la casa del viejo barrio, junto a su madre, con la que se encontraba de verdad en el sueño de los pobres. Aunque su vida pasada fuese en realidad ese barrio, su vida presente y más aún su futuro estaban en el liceo».
>
> (A. CAMUS, *El primer hombre*, pág. 212)

1. *Significado de las transiciones en educación*

En el devenir que cada uno vamos inscribiendo en nuestra particular historia aparecen momentos más vivos que resaltan por las vivencias que en ellos se acumularon como ondulaciones visibles, suaves o abruptas, del relieve plano por el que pasa el resto de nuestras vidas. Cada cual, desde la experiencia vivida, puede rastrear en su biografía momentos puntuales y etapas definidas, hasta sucesos, que cambiaron el rumbo de su existencia o le dieron a ésta un sentido y una impronta particular perdurable. De forma cíclica resaltamos el paso del tiempo, el paso por la vida, con pequeñas ceremonias. De vez en cuando, esas ceremonias marcan alteraciones más críticas y significativas e indican cambios a partir de los cuales nada volverá a ser del mismo modo. Señalamos el curso del tiempo en la vida cotidiana, en la historia personal y en la experiencia escolar.

Algo parecido se ha dicho de la historia de los pueblos, al destacarse en ella períodos de cambio acelerado, momentos críticos, conflictivos, creadores o destructivos, que marcan el curso de su evolución, al lado de épocas de mayor estabilidad, sosiego o anonadamiento. En las etapas críticas, los errores y los aciertos, como en la vida de cada cual, determinan todo el porvenir.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Precisamente, se reconocen épocas de *transición* caracterizadas como momentos en los que se está fraguando algo determinante que no nos resultará indiferente, donde lo viejo se acaba y se alumbra un nuevo porvenir. La conciencia de que ha existido tal transición, con todo lo que haya podido suponer, la tendremos de forma más nítida una vez que haya pasado, pero mientras se vive se experimenta zozobra e inquietud porque se sabe la determinación del futuro que se está engendrando.

En las culturas y en los pueblos existen ceremoniales para marcar el paso del tiempo en su historia, como también se ponen hitos a la vida de los individuos en el *paso* o proceso de incorporación al grupo de adultos. Resaltar el proceso de cambio en los individuos y en las culturas tiene como finalidad hacer públicos los cambios en el *status* y en los papeles que cada cual desempeñará en el grupo así como señalar el reconocimiento que la colectividad hará de cada individuo.

El concepto de *rito de paso,* propuesto por el antropólogo alemán VAN GENNEP (1960), se utiliza para delimitar y resaltar los momentos en que los individuos pasan por etapas críticas, de acuerdo con las normas vigentes en cada cultura, constituyendo sucesos que pueden ir asociados al misterio y a la ansiedad ante lo desconocido. Los ritos de paso hacen relación a la peculiar forma que adoptan determinados lapsos en la vida de las personas en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a nuevas normas de conducta que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades. El concepto de *rito de paso* es bastante útil para comprender pautas significativas del comportamiento dentro de las culturas.

Transiciones entre etapas y *pasos* entre subculturas pueden ser caracterizaciones de fenómenos y de tiempos propios también de la vida dentro de los sistemas escolares, queriendo señalar con ellos momentos cruciales para el porvenir de los estudiantes, saltos y discontinuidades en el devenir de la experiencia escolar.

Desde el punto de vista metodológico, estos conceptos, aplicados de forma análoga a la educación, tienen un valor importante al proponer una perspectiva de investigación al modo de experimentos naturales con un diseño "antes-después", definiendo escenarios que se suceden unos a otros, en los que es posible analizar fenómenos que tienen un desarrollo procesual. Si bien los estudios originarios sobre esos problemas se encuadran en los ámbitos de la antropología, de la sociología y de la psicología social, podemos utilizarlos para iluminar los fenómenos que tienen lugar en momentos de la vida de los estudiantes, a medida que progresan en su experiencia por el sistema educativo.

La lengua de uso normal recoge las acepciones de *transición* como equivalente a cambio, mudanza, acción de cambiar o pasar de un estado a otro, alteración en la manera de ser o de estar, o en la manera de hacer una cosa. Es también el estado intermedio entre el punto de partida y el estado al que se llega después de que haya ocurrido un cambio. (*Diccionario de uso del español* de María MOLINER). La *transición* es un concepto metafórico para

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

hablar y entender el cambio (EARWAKER, 1992, pág. 22); una forma de caracterizar sucesos llamativos en el curso de la vida que tienen especial relevancia para el futuro de quienes pasan por ellos, como si fuesen momentos en los que ocurren metamorfosis; pasando a ser todo diferente una vez que éstas se han experimentado.

Transición es un término impreciso, como dice EARWAKER "proteico", aunque quizá por eso mismo sea preferible a otras metáforas más restrictivas para comprender los procesos de cambio, porque puede utilizarse para aludir conjuntamente a un amplio rango de sucesos, procesos y experiencias que se entrecruzan en una transición. *a*) Representa un *tramo de tiempo* delimitado, aunque con cierta prolongación en un acontecer; es como un lapso especial en un curso temporal. *b*) La transición denota *cambio de ambiente* para quienes la experimentan; presupone distancia o falta de correspondencia entre medios ecológicos discontinuos, una especie de separación entre culturas. *c*) Alude a *ruptura* en la experiencia personal. *d*) Resalta momentos *críticos* en los que se siente perplejidad, inquietud, zozobra. *e*) Apela a acontecimientos de los que surgen retos que pueden *dejar impronta*. *f*) Sugiere *transformaciones y procesos de adaptación* personal que pueden significar consecuencias de futuro en el progreso, en el crecimiento. *g*) Señala posibilidad de experimentar *traumas*. *h*) Puede anunciar despegues *liberadores*.

Las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Es una experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que la identidad se ve alterada y hasta quizá sacudida. Y no sólo en ella nos vemos transformados nosotros mismos, sino también nuestra situación social, los papeles que nos corresponde desarrollar. Es decir, que tiene un doble carácter: público y privado. Se altera el medio con sus referentes, la subjetividad de cada cual y el papel que se desempeña respecto de los demás.

BRONFENBRENNER (1987) ha resaltado el origen de las transiciones como algo que se desprende, bien de las alteraciones en los roles que debe desempeñar el sujeto dentro del medio, bien por la adaptación que exige a aquél el cambio o paso de un medio ecológico a otro, con los consiguientes reajustes en los estilos de vida, en las nuevas exigencias para el sujeto, con la aparición quizá de nuevas posibilidades al participar en el nuevo ambiente. Dice este autor que:

> "Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez."
>
> (Pág. 46)

Las transiciones para los individuos tienen su origen en el proceso mismo del desarrollo biológico que da lugar a cambios psicológicos y sociales. Representan ejemplos del proceso de acomodación mutua entre el organismo y

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

el medio. El desarrollo humano puede, incluso, comprenderse como una consecuencia de las transiciones por las que discurre la vida. Son, pues, tanto consecuencia como motivos instigadores de los procesos de crecimiento humano. Las pérdidas o las ganancias, o ambas cosas a la vez, que se producen al cambiar de ambientes explican las oportunidades del desarrollo, las ocasiones para nutrirse de estímulos y de "capitales culturales" que ofrecen oportunidades positivas o pérdidas no recuperadas.

Aplicada al proceso de escolarización, la transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste (DERRICOTT, 1985). Esa experiencia de reacomodación supone para los sujetos influencias opuestas provenientes de las exigencias de la situación de cambio. A esos momentos de apertura, y también de riesgo, se enfrentan desde sus condiciones biográficas, con su capacidad intelectual y con sus disposiciones (YOUNGMAN, 1980), lo que se traduce en consecuencias psicológicas de signo no previsible que serán singulares para cada uno.

Por lo general, las transiciones en la vida y los ritos que las acompañan marcan o quieren señalar procesos de *progresión* dentro del curso del crecimiento personal y social; son como una especie de ascenso en el proceso de maduración y de adquisición de una mayor plenitud. En la vida de los estudiantes, cambiar de medios y de niveles educativos es sinónimo de progresar. Aunque también existen casos en los que de los cambios se derivan pérdidas de *status,* de condiciones personales y de posibilidades; son las transiciones *regresivas.* Dicho en otras palabras: en la transición se puede ganar y se puede perder; se puede acceder a una nueva situación con mejores posibilidades o puede uno verse relegado, degradado o excluido de ciertas promesas. Una misma transición puede tener a la vez efectos progresivos y regresivos para un mismo sujeto: se gana algo y se pierden otras cosas. El balance dará el signo del cambio que ha acontecido. De otro lado, una transición puede ser progresiva para unos sujetos, mientras que para otros podría resultar regresiva. En las transiciones que tienen lugar en educación ocurren ambas posibilidades: son ambivalentes para cada sujeto y tienen signos distintos para individuos diferentes.

Algunas transiciones aparecen muy resaltadas en las culturas y tienen un fuerte significado y relevancia para el sujeto y para el grupo; otras son más graduales y difuminadas, como es el caso del paso entre culturas informales, que ha sido mucho menos estudiado (MEASOR y WOODS, 1984). A lo largo de todo el curso madurativo de los sujetos, en el prolongado proceso de una educación que va desde la vida familiar a la incardinación en la vida adulta, algunas transiciones tienen un carácter más excepcional y provocan experiencias más duras de asimilar, en tanto que se tienen que afrontar fuertes discontinuidades, niveles de exigencias y normas muy dispares. Éstas son las transiciones evidentes, señaladas como tales. Al lado de ellas, de alguna forma se puede decir que constantemente estamos sometidos a procesos graduales y suaves de cambio y de adaptación. El carácter fuerte o más gra-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dual de una transición puede quedar definido por el cambio objetivo que supone para todos los que deban afrontarla. Aunque dicha distinción podría definirse también desde la experiencia de cada uno: una misma transición puede ser fuerte para unos y suave para otros, dependiendo de las condiciones personales desde las que se aborda.

La trascendencia de una transición no sólo reside en su notoriedad o en el grado de brusquedad y en la falta de gradualidad que plantea, sino que depende también de la cantidad de cambios que se acumulen para los sujetos al pasar por una de ellas y del nivel de maduración de aquéllos desde los que acometan esas alteraciones. Dicho de otro modo: el carácter problemático de un cambio para los alumnos no sólo reside en los desniveles o discontinuidades a superar, sino también en el tipo y número de alteraciones que acumule, y en función del significado que esos cambios supongan para ellos. Una transición puede significarse como tal porque en torno a ella se conciten pequeños pero acumulados cambios.

Las culturas destacan los ritos de paso con ceremonias en las que los sujetos afectados tienen una especial implicación. Se celebran procesos previos preparatorios, se desarrollan actos para resaltar la transición misma y ocurren también procesos de adaptación posteriores al nuevo *status* alcanzado. Los ritos pueden ser meramente simbólicos y festivos, pero en ocasiones no dejan de carecer de dolor y hasta pueden ser traumáticos y excluyentes. Si ciertas transiciones son vividas como una liberación o como una ganancia, no es infrecuente que se produzcan casos dolorosos y desagradables, como si se cobrara un precio por elevarse a una nueva «casta»; lo que se sufre da derecho de acceso. Cuando los ritos corresponden a transiciones de progresión, los inconvenientes se compensan con el acceso al nuevo *status.* El precio del fracaso será la exclusión o el señalamiento social si no se superan las exigencias.

En el sistema escolar se dan situaciones en las que el concepto *rito de paso* se podría mostrar apropiado para aplicarlo a los cambios de *status* que tienen lugar con las transiciones entre niveles. El rito tiene importancia en sí mismo por los significados que acumula si bien, desde la perspectiva que a nosotros nos interesa, su trascendencia reside en el hecho de ser un indicador de rupturas y separaciones entre estilos o modelos educativos, tal como veremos en el capítulo siguiente.

El sistema escolar no es ajeno a esos fenómenos de marcar la progresión y la exclusión. Pensemos en la sencilla metáfora de la *pirámide* con la que entendemos el sistema educativo. Su simple aceptación en el lenguaje implica preguntarse por los mecanismos que señalan oportunidad o negación de ascensos a escalones más selectos. En muchos casos se trata de simples cambios entre ambientes educativos diferenciados que se resaltan incluso también con ceremonias, como la de la graduación, el "paso del ecuador", la acogida de "novatos" o, simplemente, el señalamiento de los cambios que se tienen que afrontar, marcando nuevas o más fuertes exigencias cuando se accede a un nivel o tipo de enseñanza más elevados. Las experiencias subjetivas y sociales que suponen las transiciones en educación se deben a la

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

especial construcción del sistema educativo en el proceso histórico de su desarrollo, al existir en su seno instituciones diversas y mecanismos de filtrado de la población que lo frecuenta.

Otra dimensión importante reside en la dinámica misma del proceso que delimita una transición. Ésta no es, por lo general, un súbito cambio, sino un proceso con etapas. VAN GENNEP, al examinar los rasgos estructurales de los ritos de paso o de las transiciones en las sociedades prelectoras identifica tres estadios: un primer momento de separación del *status* anterior, la transición en sí misma y, en tercer lugar, la reincorporación o ajuste a la nueva posición. El proceso comienza con ceremonias de pretransición, después acontece una fase de marginación en unos primeros momentos del paso en que los sujetos pierden *status*. Tras un proceso más o menos largo de negociación entre el sujeto y el grupo se produce la reincorporación. Con más o menos propiedad, esas condiciones pueden detectarse en las transiciones entre culturas formales, aunque también pueden extrapolarse al paso entre culturas o subculturas informales, en las que también se provocan complejas interacciones entre las culturas de salida y las de entrada durante un proceso que dura algún tiempo. Podríamos decir que las transiciones marcan la historia y que ellas mismas tienen una historia: una génesis, un desarrollo y la estabilización en un nuevo estadio.

Estas primeras aproximaciones y ejercicios de extrapolación de conceptos a las transiciones educativas, nos ponen de manifiesto que, incluso las transiciones más llamativas, en lugar de ser procesos repentinos y puntuales, son acontecimientos con un proceso de incubación, de desarrollo y de reacomodación posterior. Los estudios de MEASOR y WOODS (1984) ponen de manifiesto que las transiciones en educación responden a ese esquema general: más que ser una experiencia puntual, un salto repentino, delimitan un proceso que precisa ser contemplado con perspectiva temporal, algo que enmarca una experiencia más o menos prolongada que puede tener fases y subfases a lo largo del tiempo, dado que el despegue de la etapa de la que se sale y la incorporación al nuevo *status* pasan por fases provisionales hasta que los sujetos consiguen instalarse en la nueva cultura a la que se ha transitado (MEASOR y WOODS, 1984).

Este enfoque del fenómeno del paso entre culturas nos lleva a suponer que la transición que nos va a ocupar, la que media entre la enseñanza primaria y el bachillerato, es algo que comienza en ciertos aspectos antes de realizarse el paso en sí (período de anticipación o pretransición en el último año de la enseñanza primaria); que alcanza su punto álgido en el momento en que se transita, y que se prolonga en la nueva situación mientras duran los procesos de acomodación (postransición durante el primer curso de las nuevas enseñanzas). Un esquema que servirá a la hora de planificar acciones para atajar los problemas derivados del cambio de nivel educativo. Nos deberíamos ocupar de lo que ocurre antes, durante y después de la transición, para entenderla y orientarla.

Las transiciones vienen establecidas, en ciertos casos, como es el que aquí nos ocupa, por un hecho simple: la vida dentro del sistema escolar glo-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

bal, con todos los usos que ha generado, puede concebirse como un peculiar mosaico de culturas, acogedora en su seno de subculturas diferenciadas por las que tienen que transitar los individuos en función de la edad y de las opciones educativas que toman. Siendo la cultura de la escolarización tan prolongada en la vida de los escolares y estando implicadas en ella instituciones con tradiciones educativas diferentes (definitorias de ambientes en parte semejantes pero también en parte singulares), podemos pensar que en ese proceso diacrónico de progresión ocurren *transiciones*, con sus correspondientes ritos de paso, en torno a las cuales se podrían analizar cambios de importancia para los individuos, al tener éstos que realizar esfuerzos de adaptación.

La ambivalencia de las experiencias de transición

En estos momentos debemos recordar y resaltar un par de observaciones importantes. *En primer lugar,* aunque nos refiramos a transiciones en general o a alguna de ellas en particular, conviene tener presente que, desde el punto de vista de los sujetos, el significado que puedan tener los *pasos* entre ambientes depende de las circunstancias de cada sujeto. Si tienen de por sí un carácter polivalente y hasta ambivalente e impreciso, su trascendencia es singular para cada estudiante que las experimenta. Un mismo *paso* puede tener efectos distintos según a quien afecte (NISBET y ENTWISTLE, 1966 y 1969). Esta anotación tiene una consecuencia. Siempre habrá que cuidar y atender la experiencia personal de cada alumno, aunque se adopten medidas estructurales u organizativas en los centros para suavizar las transiciones por el sistema escolar. Una perspectiva que contemple la singularidad de ese proceso no excluye el enfoque general ni la seguridad de que habrá categorías de sujetos que *a priori* podemos presuponer más vulnerables a los retos del cambio de ambientes, de niveles escolares y de centros en nuestro caso.

En segundo lugar, hemos de evitar la perspectiva negativa al plantear las transiciones en educación. Éstas señalan momentos y procesos de cambio, de exigencia, de acomodación, de riesgo, con posibles consecuencias negativas, pero también como oportunidades promisorias, como alumbramiento y apertura a nuevos horizontes, a nuevas relaciones, a otros estímulos, a otro futuro. El paso a otros ambientes y a otras responsabilidades significa también una elevación de *status* y la conquista de mayores cotas de maduración y de libertad. De las transiciones se pueden extraer mejoras en las habilidades sociales, en la independencia personal, en la capacidad para abordar nuevos retos, más flexibilidad y mayor competencia cognitiva. Así, por ejemplo, el paso del medio familiar al escolar puede traer conflictos y debe ser cuidado con precaución, pero seguimos creyendo que esa transición es positiva para la socialización, para el logro de la autonomía personal, para la madurez, para entrar en el mundo de la cultura que no era accesible a la familia. Algo parecido puede afirmarse de otros casos en los que hay que abordar rupturas entre medios ecológicos. En las sociedades complejas la vida de los

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sujetos transcurre por ambientes en los que se viven simultáneamente culturas diferenciadas; a lo largo del ciclo vital se pasa por medios muy diversos. Un mundo tan interconectado de relaciones y de intercambios reclama apertura para dejarse penetrar por climas diversos y poder adquirir capacidades y actitudes para poder hacerlo.

Las transiciones y los cambios no tienen que ser vistos, pues, solamente como fuentes de problemas y de traumas a los que enfrentarse con mentalidad de terapeuta subsanador y allanador de dificultades, sino como oportunidades de desarrollo y de progreso, como afirma EARWAKER (1992). La educación requiere enriquecimiento de entornos y eso obliga a cambios de ambientes, a salir de unos y a participar en otros, a despegues personales y a conflictos que demandan superación. Entornos distintos estimulan el ejercicio de competencias más variadas. Abrirse a nuevos contextos, a las diferentes culturas que se crean en torno a religiones, grupos étnicos, clase social, edad o lengua, es positivo porque se estimula el desarrollo de habilidades interculturales (BRONFENBRENNER, 1987). Asomarse a un mundo que es complejo en el que hay que tratar con situaciones muy diversas, haciéndolo al lado de gentes distintas, exige apertura mental y de la experiencia.

> "El desarrollo se ve incrementado en función directa del número de entornos con estructuras diferentes en los que la persona en desarrollo participa en varias actividades conjuntas y díadas primarias con los demás, en especial cuando éstos son más maduros o experimentados."
>
> (BRONFENBRENNER, 1987, pág. 236)

El paso de un mundo de relaciones a otro, de un ambiente conocido a otro más retador es vivido por los sujetos también como una oportunidad. Salir del medio familiar e ir a la escuela no es traumático generalmente, pasar del sistema educativo al mundo del trabajo suele ser apreciado como liberación, mejora de condiciones, de libertad personal. Se trata, en palabras de DERRICOTT (1985), de buscar una discontinuidad planificada, gradual, con la intención de estimular el crecimiento y el desarrollo, reconociendo que existen aspectos en los que la discontinuidad puede ser fructífera.

Nuestros estudiantes recién ingresados en el bachillerato suelen vivir el despegue de la enseñanza primaria, por lo general, como pérdida de un mundo más acogedor, pero también han visto oportunidades nuevas, reconocimiento de un nuevo *status.* El paso entre niveles del sistema escolar, si bien es motivo de problemas, también significa aproximarse a estudios de más prestigio, más especializados, quizá más acordes con los intereses de cada uno. Algunas transiciones en el sistema educativo van acompañadas de la creencia de que son parte integral del desarrollo de los estudiantes. El paso de la enseñanza primaria a la secundaria se suele reconocer socialmente y se suele vivir personalmente como una "ceremonia" de transición que señala el paso desde la infancia a la adolescencia (NISBET y ENTWISTLE, 1969). La presunción del valor positivo de todos esos cambios sólo es admisible si la experiencia vivida lo atestigua. Los relatos de los alumnos apoyan en muchos

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

casos tal supuesto optimista, pero en otras muchas ocasiones denuncian trabas explícitamente instauradas para dificultar el paso y hacerlo sentir como tal rito de iniciación.

La preocupación por las transiciones en educación no proviene, pues, de su existencia, que es natural, sino de la posibilidad de que se provoquen desvinculaciones y nuevas vinculaciones traumáticas por no ser graduales o por ser demasiado incoherentes los medios entre los que se transita. Aunque si la incoherencia es para sacar al sujeto de ambientes negativos y poco estimulantes, puede decirse que bienvenida sea. No se trata de evitar las transiciones, sino de gobernarlas con criterios de progresividad, eliminando los ritos que resaltan su presencia, evitando que ciertos sujetos puedan quedar excluidos en el paso de un ambiente a otro. El paso entre medios ecológicos y el solapamiento de varios de ellos crea un mundo de vínculos que configuran lo que BRONFENBRENNER (1987) llama *mesosistema*.

> "El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona vinculante en ambos entornos estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo."
>
> (BRONFENBRENNER, 1987, pág. 238)

La gradualidad como principio de la acción educativa

Las transiciones pueden cambiar de naturaleza y de significado en relación con la cantidad de sujetos afectados por ellas, aunque sólo sea porque la suma de potenciales problemas para más individuos, de más fracasos o de desajustes entre segmentos del sistema escolar, les presta notoriedad social, política y pedagógica. Algunas, como la que tiene lugar con el paso a la enseñanza secundaria, son objeto de atención, precisamente a partir de la instauración de la *escuela media* obligatoria, que se corresponde con lo que entre nosotros se denomina *educación secundaria obligatoria*. Lo que en unos momentos históricos era una transición minoritaria y tenía un valor muy significativo en la vida de las gentes, porque implicaba pasar a un estadio más elitista, con la universalización del sistema escolar se hizo masiva y pasó a formar parte de la experiencia de muchos más escolares.

Seguramente la universalización de una transición le quita valor selectivo y ritual, porque la convierte en un suceso más "natural". Si es traumática, al afectar a todos se evidenciará con más nitidez ese carácter, adquiriendo el significado de denuncia de un defecto estructural que reclamará atención para que difuminemos sus aristas. El caso del bachillerato es un ejemplo de lo que estamos diciendo: cuando era minoritario tuvo un cierto carácter de iniciación a un mundo más selecto porque era elitista y adoptaba el papel de ser propedéutico del nivel de enseñanza superior; ahora, una vez que se ha masificado, adopta el sentido de ser la «segunda parte de la educación básica" de todos los ciudadanos.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La sensibilidad pedagógica ante las transiciones se nutre, por lo que vamos comentando, de varias preocupaciones combinadas: por la trascendencia positiva que tienen dichas transiciones para el futuro de los sujetos, por la posibilidad que existe de quedar excluido en el rito de paso, por ser origen de traumas personales o deterioros experimentados, y por la idea de prolongar la coherencia entre todos los subsistemas o tipos de enseñanza que componen el complejo sistema escolar. La pedagogía moderna en este siglo, que algunos denominan "del niño" y del alumno, ha apostado por el respeto al principio de la *graduación progresiva* de la educación, de la experiencia de maduración y del aprendizaje, siguiendo los modelos evolutivos de explicación del desarrollo personal. La gradualidad se convierte en una condición de la buena adaptación al alumno, requisito para el avance de éste; se propone como idea vertebradora de la secuencia de contenidos, del incremento de las exigencias al estudiante y de un ritmo de aprendizaje que debe pedir esfuerzos graduados. Gradualidad en el proceso educativo significa posibilidad de ordenar el aprendizaje, de enlazar sus componentes y sus momentos para que la enseñanza fundamente una concatenación ordenada de componentes aprendidos. Continuidad y graduación son condiciones para lograr el significado psicológico de lo aprendido. La extensión de esta mentalidad más sensibilizada por la experiencia de los sujetos, consustancial al acento paidocéntrico que afecta a toda la educación pre-primaria y primaria modernas, ha tenido como consecuencia más inmediata el tratar de hacer que los pasos entre ambientes, ciclos, centros y tipos de educación resulten lo menos discontinuos y traumáticos posible para los alumnos (DELAMONT, 1986).

Toda la enseñanza de contenidos y la educación en el más amplio sentido de búsqueda de la libertad y de la independencia personales deben seguir un determinado *ritmo* educativo, como decía WHITEHEAD (1965). Transitar sin sobresaltos por las fases y niveles del sistema educativo es condición inherente, incluso, al éxito escolar. Si las transiciones resultan traumáticas para un solo alumno, carecen de gradualidad en el plano individual; si lo son para grandes grupos se debe a que los planteamientos educativos están globalmente descoordinados, faltos de secuencia y de gradualidad.

La continuidad graduada es deseable, tanto como real e inevitable es la discontinuidad. Ésta última es condición de la vida compleja y prolongada que obliga a pasar por diferentes ambientes y fases con significado y reconocimiento social diferenciado; la continuidad es pretensión de reconstruir en la educación ese mundo roto. Pero será uno de tantos discursos para mejorarla, el cual deberá luchar contra alguna de las condiciones del sistema educativo.

La multiplicidad de transiciones en la vida del escolar

La multiplicidad de aspectos implicados en las transiciones, las numerosas consecuencias que de ellas se pueden esperar y las diferentes posibilidades metodológicas de aproximarse a ellas para estudiarlas nos presentan un panorama rico de enfoques ante este problema. Podemos encontrarnos

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

con perspectivas que van desde el rastreo de las opiniones de los sujetos afectados, para los que en definitiva tiene o no relevancia el «salto» que implica la transición, sabiendo que sus percepciones pre-transición o post-transición no serán estables (MURDOCH, 1986), hasta análisis etnográficos (BEYNON, 1985) o estructurales de todo el sistema escolar, pasando por innumerables estudios de correlaciones entre características psicológicas y pedagógicas de los estudiantes en los momentos del cambio.

Cuatro grandes aproximaciones pueden encontrarse en la revisión de informes e investigaciones, que unas veces aparecen mezcladas en un mismo trabajo o informe y en otras dan sentido a trabajos más unilateralmente orientados desde el punto de vista metodológico. *a*) En primer lugar, existen innumerables estudios que tratan de comprobar efectos de diverso tipo en los *sujetos* que se sitúan por los momentos críticos de paso, o bien en determinadas categorías de estudiantes. *b*) Un segundo enfoque adopta una perspectiva cultural con el afán de detectar los cambios entre *culturas educativas* y analizar los procesos de acomodación que tienen lugar, siguiendo una aproximación etnográfica que pretende entender las reacciones en los alumnos ante los procesos de reacomodación de su identidad cultural al cambiar de centro escolar (BEYNON, 1985; MEASOR y WOODS, 1984). *c*) Un tercer enfoque, más estrictamente *curricular*, trata de encarar la continuidad o linealidad de los contenidos y la progresividad de las exigencias a los estudiantes a lo largo de la escolarización en una misma asignatura o área, o bien entre componentes necesariamente relacionados de varias de ellas. *d*) Finalmente, existe una aproximación global de carácter más *estructural* al problema de las transiciones dentro del sistema educativo, como un síntoma del carácter selectivo de ciertos tramos del mismo o de desajustes entre los sectores que lo componen. Desde esta última perspectiva, no se trata ya de ver desajustes psicológicos, aprendizajes en los sujetos o descoordinación curricular, sino que estamos ante ritos de carácter claramente darwinista. El sistema desempeña el poder de selectividad social y su capacidad jerarquizadora, haciendo imposibles determinadas transiciones para los alumnos que van despeñándose por las laderas de la pirámide mientras tratan de escalarla. En algunos casos ese papel lo cumple disuadiendo para que los poco "preparados" no acudan al rito de paso, en otros convirtiendo en traumático el intento de transitar entre niveles hasta provocar el abandono de un estadio al que no se había ascendido con todas las garantías.

Cuando una transición afecta a toda la población escolar, porque está enmarcada dentro del tramo de la escolaridad obligatoria, ya no es de por sí selectiva, como ocurre con el paso de la primaria a la secundaria obligatoria, pero ayuda a desestabilizar a los alumnos, a jerarquizarlos también, preparando su caída posterior del sistema. Así es como *el paso* adquiere carta de naturaleza de problema político y social, aunque sea momentáneamente superado por los estudiantes, por la razón de que éstos pueden quedar «marcados» y predispuestos al abandono cercano.

Una peculiaridad importante de las transiciones es si son o no reversibles. A lo largo de la vida se producen muchos pasos importantes como conse-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cuencia de transitar entre nichos ambientales en alguna forma diferenciados, empezando por la transición del mundo intrauterino al medio exterior. Ya en el mundo exterior tendrán lugar otros muchos cambios ambientales. Unas veces se trata de transiciones sin retorno, en otros casos son de "ida y vuelta", como consecuencia de vivir en sociedades con una relativa complejidad, en las que a lo largo del día, incluso, se transita por medios diferenciados desempeñando papeles distintos. El niño está viviendo, una vez que ingresa en la escuela, en ésta y en la familia a la vez; muy pronto lo estará también en el grupo de iguales y vivirá "transitando" simultánea y constantemente entre ambientes diferenciados.

Una primera forma de transición es la de "ida y vuelta" entre ambientes que afectan a los escolares y a la educación en tanto que la vida desarrollada en cada uno de esos medios puede poner a prueba la tolerancia entre patrones de comportamiento, de pensamiento y de valores que se practican y se viven en los distintos contextos. Es el problema de la congruencia-incongruencia de estímulos educativos tan importante para que las influencias ambientales se complementen o se resten eficiencia entre sí. BRONFENBRENNER (1987) plantea el potencial educativo de la congruencia en los siguientes términos:

> "El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles y si los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo."
>
> (Págs. 235-236)

Si caracterizamos a ciertos fenómenos de transición como de "ida y vuelta" es porque el paso no supone por lo general una ruptura absoluta, puesto que de hecho permanecen los lazos entre los medios ecológicos a través de los que se transita. El sujeto sale, entra y vuelve a salir de ambos sistemas ecológicos en espacios cortos de tiempo, realizando acomodaciones fáciles, por lo general. Los ambientes quedan conectados en ese ir y venir que abre mundos, aunque en ocasiones, si los ambientes son muy dispares, obligan a vivir vidas paralelas, como le ocurría a Jacques en la obra de CAMUS.

Una segunda forma de conexión entre ambientes es la que se produce a través de *vinculaciones indirectas* de un sujeto con dos medios gracias a los lazos que mantiene con un tercero. Es el caso de la relación que vive un niño entre la escuela y la familia cuando no ha ingresado todavía en aquella, gracias a la experiencia de un hermano que ya esté escolarizado.

En tercer lugar, la vinculación puede establecerse y mantenerse gracias a la existencia de *comunicaciones entre los entornos*. Son las relaciones que se transmiten explícitamente los ambientes entre sí para proporcionar información a las personas de otro entorno, que puede ser en un sentido unilateral o en los dos sentidos.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La cuarta forma de vinculación de sistemas para crear mesosistemas es la que proporciona el conocimiento recíproco entre entornos, gracias a la información y experiencia que hay en un entorno respecto del otro. La vivencia simultánea en medios ecológicos diferentes da lugar a vínculos entre ellos. Es a lo que BRONFENBRENNER (1987) llama propiamente *mesosistema*: el conjunto de relaciones entre dos o más entornos. Así, por ejemplo, puede decirse que familia y escuela forman un mesosistema para el estudiante, como también lo son las intersecciones entre el ambiente escolar y el de los grupos de iguales fuera de las aulas, o el que existe entre éstos y el mundo familiar.

Figura 1: Medios ecológicos y *mesosistemas* más frecuentes para el alumno.

Estas intersecciones mesosistémicas resaltan las fronteras, más o menos difuminadas, que existen entre medios en las que puede analizarse la continuidad o no de las normas, valores, pautas de comportamiento, etc. vigentes en cada uno de los contextos interrelacionados.

Trasladando analógicamente estos conceptos, podemos suponer el sistema escolar como un conjunto de nichos ambientales diferenciados que mantienen relaciones peculiares en los solapamientos mesosistémicos, que dan lugar a la posibilidad de crear o no determinados vínculos entre cada dos de ellos en los que se van a producir transiciones. En este caso, por lo general, no existen vínculos de "ida y vuelta"; sí que se producen las vinculaciones indirectas a través de terceros, y, desafortunadamente, existe muy poca comunicación entre entornos y no siempre buen conocimiento recíproco entre las partes.

Las transiciones y los vínculos que se establecen entre ambientes pueden ser *solitarios* o *múltiples* (BRONFENBRENNER, 1987). En el primer caso es el individuo, él solo, el que transita; en el segundo caso va acompañado de

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

otros miembros a los que está unido por vínculos que se establecieron en el ambiente ecológico desde el que se parte. En los cambios de centro, por ejemplo, es muy importante para los estudiantes el ir acompañados de otros escolares que salen de un mismo centro y llegan juntos a otro. A la hora de decidir a qué centro ir cuando se cambia de nivel, informes de diversos países destacan la importancia que tiene para los padres el que sus hijos vayan con compañeros y amigos al nuevo centro elegido.

Otra situación en la que se aprecia la importancia de la diferencia de vínculos solitarios o múltiples es la que tiene lugar cuando se deja solo al alumno en el primer día que va a la escuela. Convendría realizar un proceso progresivo de inserción en el que se facilite que las familias acompañen al niño y se queden también implicadas en la marcha de las clases por un tiempo al comienzo de la transición.

Que existan vínculos múltiples en algunas transiciones es muy importante porque el sentirse acompañado por alguien desde el "viejo" ambiente hasta el nuevo genera seguridad (BRONFENBRENNER, 1987). Este autor plantea al respecto la siguiente hipótesis:

> "El potencial evolutivo de un entorno, de un mesosistema, se ve incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar al entorno, es decir, si ingresa en el nuevo entorno en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos."
>
> (Pág. 235)

Los tres tipos más caracterizados de transición que tienen al sistema educativo como referente son los que se producen con el ingreso a un centro educativo desde el medio familiar, los que suceden dentro del sistema escolar y los que constituyen el paso desde éste al mundo adulto y laboral.

Gracias al lugar que ocupa la experiencia escolar en la vida personal y social de los individuos, a esos tipos de cambios que tienen como referente el sistema escolar se añaden otros muchos: cambios en las relaciones sociales, alteración de culturas y de lugares, etc. Son pasos que implican al sistema escolar pero no siempre son gobernables desde la política educativa, en la práctica pedagógica o desde la atención psicológica al alumno, porque la vida escolar implica cambios no controlados desde la escolarización. Es decir, nunca podremos realizar una pedagogía preventiva total de las consecuencias de las transiciones, si no implicamos en ella a los diferentes agentes de los distintos medios con los que los centros educativos se hallan relacionados.

No todas las transiciones han acaparado la atención de igual forma y, cuando lo han hecho, ha sido por variados motivos, ya que en cada una de ellas se afrontan riesgos de muy diverso valor y significado. Hoy la que es objeto de más preocupación es la transición al mundo laboral, dada la preeminencia que ha cobrado en nuestros días la ligazón entre la educación y el mercado laboral. La entrada al mundo escolar se enfoca más como un problema psicopedagógico de adaptaciones, con el interés de evitar traumas y lograr el apoyo mutuo entre el ambiente familiar y el escolar. Las transiciones

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

internas dentro del sistema tienen significados muy diversos y han llamado menos la atención porque implican cambios menos drásticos y en ellas no se han apreciado tantas consecuencias, al ser pasos entre culturas formalmente menos separadas. Sin embargo, una sensibilidad psicopedagógica tiene que detectar que entre la enseñanza primaria y la secundaria están implicados problemas psicológicos, pedagógicos, de jerarquización y selección social, de importante significación.

Los pasos-transiciones posibles marcados con claridad en la vida del estudiante escolarizado en nuestro sistema educativo tras la reforma de la LOGSE son los siguientes, si bien no todos ellos son universales.

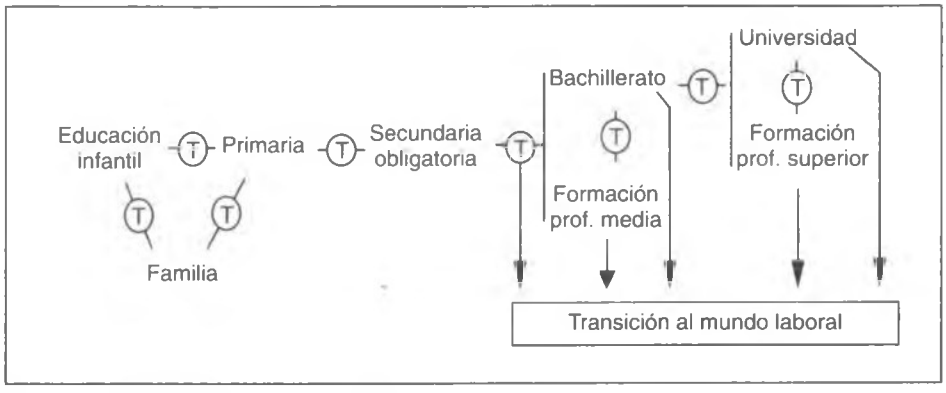


Figura 2: Transiciones en el sistema educativo.

- **familia-primer ciclo de la educación infantil.**
- primer ciclo a segundo ciclo de educación infantil.
- educación infantil-primaria.
- familia-educación primaria (cuando no se ha frecuentado la educación infantil).
- **primaria-secundaria obligatoria.**
- secundaria obligatoria-mundo externo.
- secundaria obligatoria-formación profesional grado medio.
- formación profesional de grado medio-bachillerato.
- secundaria obligatoria-programas de garantía social.
- formación profesional-mundo externo.
- formación profesional-universidad.
- **secundaria obligatoria-bachillerato.**
- bachillerato-formación profesional de grado superior.
- **bachillerato-universidad.**
- bachillerato-vida externa.
- universidad-vida externa.

Quizá los momentos de paso más significativos sean los de la entrada al sistema escolar desde la familia y el «regreso» a la vida extraescolar con la

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

inserción en el mundo adulto y en el laboral. Se dice que la entrada al sistema escolar define en buena medida el *status* que tiene la infancia en nuestras sociedades; y es, igualmente, muy común la creencia de que ese *status* o el de adolescente no cesa mientras que los sujetos permanezcan en el sistema educativo, por muy adultos que lleguen a ser desde el punto de vista biológico e intelectual. Entre esos extremos más notorios se producen otros muchos *pasos,* como es el caso del acceso desde los estudios generales obligatorios a especialidades voluntarias, la «emigración» entre centros y/o niveles en los que ha experimentado el alumno una cierta protección psicológica a otros que presuponen o demandan desenvolverse con más independencia. Presentes están siempre las pequeñas pero importantes microadaptaciones constantes entre los estilos de enseñanza diferenciados que poseen y desarrollan los profesores en el curso de su enseñanza.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO II

Transiciones en el *curriculum:* continuidad y coherencia en las exigencias al estudiante

"La gran diferencia con la escuela primaria era la multiplicidad de profesores. El señor Bernard sabía todo y enseñaba todo lo que sabía de la misma manera. En el liceo los maestros cambiaban según las materias, y los métodos cambiaban según los hombres. La comparación era posible, es decir, que Jacques debía escoger entre maestros a los que quería y aquellos a los que no quería. Desde ese punto de vista, un maestro de primaria está más cerca de un padre, ocupa casi todo su lugar, es como él, inevitable y forma parte de la necesidad."

(A. CAMUS, *El primer hombre.* Pág. 189)

2. *Las dimensiones de la coherencia*

Acabamos de señalar los "pasos" previstos en el ordenamiento de nuestro sistema educativo, indicando así las transiciones existentes entre niveles y tipos de enseñanza. Son transiciones universales para todos, en unos casos, y opcionales en otros. Eso depende del camino de progresión elegido por los estudiantes o del que a cada uno le es posible elegir, porque los senderos no siempre están abiertos para todos por igual.

En los momentos de cambio, los estudiantes se enfrentan a las alteraciones de cultura pedagógica, que no es otra cosa que los objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza que rellenan la actividad escolar y todo lo que esto supone, al tener que afrontarlo desde peculiares situaciones personales, familiares y sociales. Se puede decir que el *curriculum* y su desarrollo práctico adoptan expresiones culturalmente diversas al pasar de un medio ecológico escolar a otro. Y será ese peculiar relleno el que preste significación más o menos llamativa a alguno de los cambios en las transiciones.

Naturalmente que las alteraciones en el *curriculum* experimentadas por los estudiantes no operan sólo en esos momentos de transiciones anuncia-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

das, pues se producen otros pequeños cambios constantemente, que no quedan solemnizados sino más difuminados, como son los que tienen lugar en un mismo tramo de escolaridad, sin que estén marcados ritualmente ni institucionalizados. Cuando un estudiante experimenta la enseñanza de diferentes profesores en distintas materias dentro de un mismo curso también tienen lugar procesos de adaptación exigidos por la discontinuidad curricular; cuando se cambia de asignaturas de un curso a otro dentro de un mismo nivel tienen lugar también procesos de transición. Hasta con un mismo profesor se pueden experimentar cambios a lo largo de un curso: quizá al principio no sea tan exigente, quizá al comienzo de la relación con el grupo quiera marcar distancias y después cambie sus actitudes y comportamientos. En sentido lato, hay transiciones y retos para adaptarse a ellas allí donde se producen cambios de contenidos, de orientación o del nivel de exigencia en el *curriculum,* o bien del clima escolar. En las transiciones propiamente dichas, las señaladas como tales por la estructura del sistema educativo, las alteraciones pueden ser más bruscas y notorias, marcando una brecha, aunque no necesariamente.

El concepto de transición curricular propiamente dicho apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un *curriculum,* en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratados, en los estilos de enseñanza y de aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores.

Más allá de si está o no institucionalizada, resulta difícil determinar cuándo una transición en el *curriculum* es o no significativa y para quién lo es, porque tal diferencia depende de la dificultad objetiva a la que reta la distancia entre las dos orillas cuando hay que saltar el desnivel; es decir que está en relación con la disparidad cualitativa entre los medios en que se transita. Aunque también depende en muy buena medida de cada sujeto concreto que tiene que realizar el salto. Lo que es distancia dificultosa para unos puede no serlo para otros. Es decir que, además de ser una realidad objetiva tangible, condición de los sistemas educativos y de sus pautas de organización, la transición curricular es una vivencia subjetiva idiosincrásica, que no excluye la posibilidad de establecer tipologías de comportamientos en función de los grupos de referencia a los que pertenecen los alumnos individuales: grupo social, género, historial académico, asistencia al sistema público o privado, o según determinadas condiciones de personalidad.

En definitiva, tienen trascendencia o no las transiciones en la medida en que supongan continuidades o *discontinuidades en la experiencia* de los estudiantes. Aunque, en todo caso, pueden ser analizadas: *a*) como condiciones objetivas del sistema existente, *b*) como vivencia particular de cada sujeto, y *c*) como situaciones con especial significado para diferentes tipos de sujetos.

El panorama que plantean las transiciones es tan complejo como la realidad misma del sistema escolar. De ahí que fijarse en ellas sea una forma interesante, heurísticamente potente, de entender el sistema mismo, como es-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tructura y como medio en que se desarrolla una determinada cultura pedagógica. Y lo es, además, porque en las transiciones se aprecia el juego entre los individuos, sus rasgos y las estructuras escolares.

En tanto que las transiciones curriculares aluden a fenómenos frecuentes de distinta amplitud y significación en la escolarización, resulta difícil formalizarlas de manera sencilla y especificarlas en variables muy concretas o en aspectos claramente delimitados y observables. La transición curricular señala el momento y los procesos que se desencadenan cuando se rompe la *continuidad* en el sistema educativo o en la experiencia de los estudiantes ante un cambio de centro, de nivel, de curso, de profesores, de *curriculum* o de estilo pedagógico.

La continuidad la podemos plantear al menos en tres planos: *a*) Como una cualidad precisa de la organización del *curriculum* que asegura a los alumnos una construcción ordenada del aprendizaje, de forma que los antiguos elementos se enlazan con los siguientes en una secuencia graduada (GOODLAD, 1992). Continuidad hace relación aquí a la concatenación de elementos de un *curriculum* para que el aprendizaje se vaya construyendo progresivamente sin lagunas en el significado. Estamos hablando, sencillamente, del orden del proceso de enseñanza-aprendizaje. *b*) La continuidad tiene también un significado más complejo, cuando la referimos a la congruencia-continuidad de ambientes, de exigencias, de normas y de estímulos. *c*) Finalmente, hace referencia a la *coherencia* de toda la enseñanza y de toda acción educativa que persigue unos mismas metas a lo largo de períodos largos de la escolaridad e incluso de toda la vida académica del alumno (DEAN, 1985). La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar.

No sólo se utiliza el concepto de continuidad para ámbitos de significación diferentes, sino también con una perspectiva temporal variable: de toda la escolaridad, aplicable a todo el *curriculum* de una etapa o a períodos más determinados, a un área o materia, o bien a componentes más específicos como puede ser una sola unidad didáctica. En cada asignatura cabe hablar de continuidad en tanto exista una secuencia espiral o lineal que posibilite el progreso ordenado y coherente.

La continuidad y su inversa, la discontinuidad, hacen relación a dos ejes en torno a los que articular el *curriculum,* que tienen que ver con las dimensiones sincrónica y diacrónica de la actividad y del tiempo escolares. De la conjunción de ambas, como muestra la Figura 3, se deriva la coherencia y trabazón general de la enseñanza y de la educación como una condición deseable.

a) La *continuidad horizontal* o transversal se refiere a la coherencia entre profesores y entre áreas o asignaturas que los estudiantes cursan simultáneamente en un momento determinado, en un curso. Ésta es

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

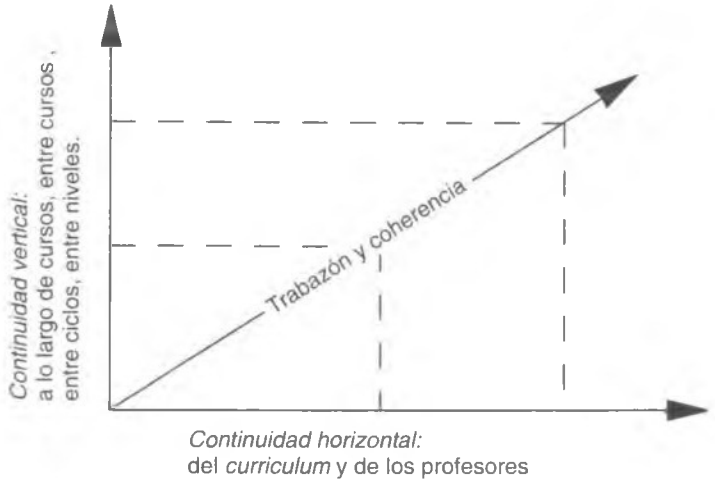


Figura 3: La doble articulación del *curriculum*.

la dimensión sincrónica de la continuidad, deseable de lograr dada la parcelación del *curriculum* en áreas diferenciadas que, una vez pasan los ciclos de la enseñanza primaria, además de ser parcelas no siempre bien engarzadas, pasan a ser desarrolladas por diferentes profesores, estableciéndose fronteras con diversos grados de permeabilidad, cercanía y similitud entre especialidades y especialistas. La integración del aprendizaje no puede ser dejada a la responsabilidad del que aprende, sino que debe ser facilitada por la articulación de toda la enseñanza que éste recibe en un momento dado.

Esta dimensión horizontal de la continuidad lleva a plantearse la coherencia entre todas las acciones educativas y estímulos de acción simultánea sobre el alumno, quien suele ser requerido a comportarse, trabajar y aprender desde diferentes parcelas del *curriculum*. Podría entenderse como continuidad en el plano intraescolar, entre los elementos de la acción pedagógica en el centro, y también como continuidad del *curriculum* escolar con actividades e influencias extraescolares paralelas. No podemos olvidar que el estudiante vive —él, como unidad— en medios ecológicos culturales diferenciados, solapados, donde las coincidencias y las incongruencias son importantes. Y, si importante es la continuidad escolar, también lo son las desconexiones entre la cultura escolar y la cultura extraescolar. En esta última existen actividades y estímulos para-académicos muy directamente relacionados con el *curriculum* escolar (clases de idiomas, por ejemplo, y otros estímulos), junto a otras influencias más difusas de tipo cultural, como lecturas, motivaciones inducidas por el medio familiar, etc.

Con la continuidad horizontal aludimos a la necesidad de coordinación de líneas metodológicas, al establecimiento de componentes

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

interdisciplinares posibles entre las materias, a la búsqueda de objetivos comunes entre profesores y áreas, al ejercicio constante de determinadas habilidades o capacidades transversales a diferentes áreas porque son propias de la educación general, a la conveniencia de un trabajo escolar con exigencias parecidas a lo largo de un ciclo temporal, o a la coordinación de la evaluación.

b) Por otro lado, está la dimensión temporal, diacrónica, de la continuidad que se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que se van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad. Una continuidad que debe afectar tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el *curriculum*. Es la *continuidad curricular vertical* que se debe lograr entre las experiencias de todo tipo ofrecidas a los alumnos, pasadas, presentes y futuras (DERRICOTT, 1985; RICHARD, 1982).

La continuidad vertical se logra con la combinación de dos principios tenidos como deseables: por un lado, la conveniencia de alguna secuencia entre los contenidos que se imparten y, por otro, la preocupación por la progresión graduada de la experiencia y exigencias del aprendizaje (YOUNGMAN, 1986). Ser sensibles ante los problemas que plantean las transiciones, prepararlas y adoptar medidas a desarrollar en el momento en que tienen lugar, no significa tanto una preocupación por la adaptación al nuevo estadio, como por hacer que el paso sea gradual si es necesario y que suponga un proceso continuado (HARGREAVES, 1990).

La continuidad tiene que estar prevista en todas las fases del desarrollo curricular, desde el *curriculum planificado* hasta en la experiencia real de enseñanza-aprendizaje, es decir en el *curriculum en la acción* (GIMENO, 1988). Podría darse o presuponerse continuidad en el *curriculum* previsto —las prescripciones oficiales— y no ser real en la enseñanza que se desarrolla. Lo decisivo es que sea preocupación y ocupación de los profesores; si éstos no están convencidos de su importancia y tratan de tender hacia ella no avanzaremos por ese camino. No olvidemos que la transición es importante por ser ante todo una experiencia vivida, aunque puede ser facilitada o no por la continuidad curricular prevista en el *curriculum*. Pero la planificación de la continuidad por sí misma no garantiza la graduación como vivencia. Aunque la procuremos, ningún algoritmo trazado desde fuera y previo a la acción hace que se cumpla de forma simétrica totalmente en la experiencia real de enseñanza-aprendizaje, salvo en el caso de secuencias de contenidos muy concretos. Los equipos de profesores y cada uno de éstos, como agentes activos del desarrollo curricular que son, pueden subsanar discontinuidades del *curriculum* planificado fuera de las aulas, o pueden provocar ellos mismos la desconexión entre secuencias correctamente pensadas de antemano.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La continuidad vertical tiene cuatro manifestaciones y admite otras tantas acepciones básicas:

1) La interdependencia o conexión de *temas y tópicos* dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo.
2) La gradualidad en la *profundidad* con la que se tratan unos mismos temas, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral.
3) Continuidad en cuanto a las *cualidades del conocimiento* resaltadas en una misma especialidad, área o grupo de asignaturas en los distintos momentos en los que se abordan. Nos referimos a situaciones contradictorias para el estudiante, como cuando un profesor de matemáticas cree que es importante el razonamiento desarrollado en la resolución de problemas, mientras que otro invalida el proceso seguido por el estudiante si el resultado final no es correcto. O al caso del profesor de lengua que pondera mucho la corrección ortográfica, mientras que el que le sigue en el horario o al curso siguiente valora sobre todo la capacidad de expresión.
4) La continuidad a través del tiempo (en una misma área o asignatura, y a través de todas ellas en diversos cursos) de la consideración dada a determinados *objetivos generales* de la enseñanza que tienen que ver con aspiraciones, con valores o con habilidades fundamentales, como, por ejemplo, el desarrollo de la actitud democrática, del espíritu crítico, la colaboración entre compañeros o la capacidad de expresión.

Conjuntadas esas cuatro dimensiones, nos dan la continuidad vertical entre niveles de enseñanza, cursos, ciclos y unidades sucesivas de enseñanza-aprendizaje. Si importante es la continuidad entre la enseñanza de diferentes niveles para garantizar las transiciones de los estudiantes, no es menor la importancia de esa cualidad dentro de cada centro para desarrollar un estilo coherente (Benyon, 1981). Obviamente, se trata de un propósito, pues es fácil adivinar las dificultades, incluso refiriéndonos sólo a los contenidos de las materias, para establecer un mosaico ordenado entre todos los componentes del *curriculum,* cuando éste es, ya de por sí, una selección de campos culturales que, lejos de ser una "representación en tamaño reducido" del territorio cultural o científico al que representa, no deja de ser muchas veces una selección históricamente condicionada de tópicos que poco tienen que ver con el armazón de la disciplina.

La estructura de las materias facilita, cuando es clara, la continuidad para todos aquellos que pueden adentrarse en su aprendizaje. Las brechas y desconexiones existen, sin embargo, y se producen por la pervivencia de tradiciones cristalizadas en cada campo de especialización.

La estructura interna de cada disciplina tiene desigual proyección en la selección y secuencia de los tópicos que la constituyen. A fin de cuentas, casi siempre es posible plantear secuencias de contenidos alternativas en una

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

misma materia, lo que equivale a reconocer que no existe una única posibilidad que sea universal para poderla seguir sin discusión. Los referentes para la secuencia unas veces vienen dados por el contenido, otras por los intereses de los alumnos y en muchos casos son fruto de tradiciones heredadas. En definitiva, hay que partir del hecho de que todo *curriculum* es una selección que, aunque se presente como conveniente, no deja de estar hecha conforme a criterios no siempre explícitos. La incongruencia parcial es inherente a la composición de sus partes, a su historia y a la plasmación en materiales y libros de texto.

Las posibilidades en cada una de las especialidades varían. No es lo mismo plantear la continuidad en el caso de las matemáticas o en las ciencias que hacerlo en el área de lengua o en el conocimiento social. En los casos donde la estructura interna tiene menor peso, la continuidad habrá que buscarla más decididamente en la conexión de las experiencias de aprendizaje. Y si existiesen rupturas inevitables en alguna asignatura o área en cuanto a la estructura a seguir, precisamente sería la transición de niveles el momento menos adecuado para plantear la ruptura, tal como señalan STILLMAN y MAYCHELL (1984).

La continuidad vertical en los cuatro aspectos señalados antes forma un hilo quebradizo a través de las etapas o ciclos para el alumno, por lo que siempre conviene reforzarla con los mecanismos de coordinación pedagógica interna en cada centro y entre los centros que frecuenta una misma población de estudiantes a lo largo de su escolarización. En cualquier caso, es inexcusable en el tramo de educación obligatoria. Un deseo que se complica con las políticas de libre elección de centro por los padres, porque cuanto mayores sean las posibilidades de optar, más "movilidad" de alumnos se genera en la zona de afluencia que tiene un determinado centro de secundaria o de bachillerato.

Ahora bien, la ligazón entre las partes del *curriculum* para lograr la continuidad va más allá del encaje de una serie de piezas que se pueden ajustar con cierta coherencia. La continuidad (en la medida en que se proyecta también en aspectos relacionados con objetivos generales de la educación, en los que está implicado todo un centro, varios de ellos, el ambiente familiar y el extraescolar en general) es una búsqueda que afecta, además de a las prácticas de planificación del *curriculum,* a la vertebración del ejercicio de la profesionalidad fragmentada de los cuerpos docentes, a las estructuras organizativas, a los mecanismos de participación y, sobre todo, es un problema de relaciones humanas, de comunicación entre los ambientes.

3. *Las fuentes de la discontinuidad del* curriculum

DERRICOTT (1985) considera que existen tres planos complementarios en los que descubrir la discontinuidad y en los que ésta puede ser subsanada: *a*) el plano logístico: la organización del ambiente para el aprendizaje, determinado por la organización del centro; *b*) el plano lógico o secuencia de los

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

contenidos a enseñar; *c*) el plano psicológico: consideración de la mejor secuencia del aprendizaje para unos determinados alumnos. Son aspectos inmediatos tras los cuales nosotros consideramos que es preciso ver otros que actúan no de manera tan evidente, cuya incidencia en los primeros es esencial a la hora de entender mejor la realidad.

Las discontinuidades son inherentes a un sistema educativo complejo que escolariza a los sujetos durante largos períodos de sus vidas, como ya se ha argumentado. La historia del sistema educativo, determinadas condiciones de la política educativa, los modos de clasificación del conocimiento, las divisiones en una profesionalidad docente que no es unitaria, la existencia de niveles educativos con tradiciones propias, junto a las variaciones inevitables en determinados aspectos de la *cultura pedagógica* (conjunto de supuestos, prácticas y valores manifestados en la acción), son elementos que dan lugar a que en la práctica se rompa la continuidad de la educación. Son discontinuidades normales que hay que ir aproximando con discursos vertebradores y con prácticas consecuentes, dentro de la inevitable variedad que necesariamente tiene que reflejar una realidad como la educativa que está tan impregnada de valores diversos e interpretados de formas distintas.

A) *Continuidad curricular y condiciones de la organización escolar y de la política educativa*

Hemos argumentado que la continuidad es el resultado de múltiples decisiones que se deben tomar en los momentos y ámbitos en los que se diseña y realiza el *curriculum.* Por tanto, es preciso considerar el marco de la política curricular y otras condiciones de la organización de los centros educativos como factores importantes a la hora de explicar posibles incoherencias y falta de trabazón en la experiencia que de aquel marco se deriva.

La coherencia potencial del *curriculum* tiene que ver con la existencia de una estructura de objetivos y contenidos básicos comunes para todos los alumnos. Sin una propuesta común de *curriculum,* la continuidad es bastante más difícil a través de todo el sistema. De hecho, la preocupación por la continuidad es muy evidente allí donde los centros han dispuesto de amplios márgenes de autonomía para diseñar el *curriculum,* como fue el caso del Reino Unido, previamente a la existencia del *National Curriculum.* La estructura o propuesta de *curriculum* común organiza la enseñanza proponiendo algo que todos deben seguir y alcanzar, establece los referentes para el control y para la homologación de titulaciones, condicionando el desarrollo del *curriculum* en sus líneas básicas. Aunque, por muy comunes que sean esos mínimos para todos, su capacidad determinante no llega a asegurar la coherencia de las prácticas. A efectos de igualar la experiencia de todos los alumnos, la propuesta del *curriculum* unificador —lo que entre nosotros ha venido recientemente en llamarse *diseño curricular base*— no es determinante; en todo caso opera para las prácticas como un regulador que sugiere más que

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

obliga; una especie de llamada simbólica unificadora para incitar prácticas, pero nada más (GIMENO, 1988).

Últimamente hemos oído decir que el *curriculum* planificado por la Administración educativa tiene que ser flexible, en el sentido de que es un punto de partida interpretable y adaptable. Desde la investigación educativa y desde la observación que cualquiera puede hacer, sabemos que toda prescripción en este sentido es siempre orientativa, porque es interpretable e inevitablemente interpretada. Además existen razones para apoyar que debe ser así. Es decir, que la flexibilidad en cierto modo no es una condición concedida, sino natural al proceso de desarrollo del *curriculum.*

Se ha argumentado en reiteradas ocasiones que desde las orientaciones o prescripciones oficiales relativas al *curriculum* no se cambia la realidad, porque las ideas directrices que puedan contener son, en todo caso, propuestas que deben experimentar los profesores, como decía STENHOUSE (1984). El *curriculum* se recrea en el proceso mismo de su desarrollo (GIMENO, 1988) y las reinterpretaciones de que es objeto afectan a sus contenidos, a sus orientaciones generales y a sus cualidades estructurales, como es el caso de la coherencia entre sus partes. Por eso la continuidad no sólo debe estar presente en la planificación general del *curriculum* que se realiza fuera de las aulas, sino que hay que convertirla en aspiración y resultado en todas las fases del desarrollo de los diseños hasta su realización en la práctica. La ordenación general unitaria del sistema curricular ayuda a vertebrar a éste, pero no evitará nunca discontinuidades en la experiencia de los estudiantes provocadas por las interpretaciones y adaptaciones de las que es objeto cualquier propuesta que tenga la coherencia como condición de partida.

La eficacia en el logro de la continuidad dependerá de los controles que se lleven a cabo para vigilar el cumplimiento de las prescripciones, del grado de uniformidad que se instale en los diferentes centros y profesores; aunque los controles nunca podrán llegar, afortunadamente, al terreno de las acciones en las aulas. Una aspiración hipotética, que nosotros no tenemos, a que la línea de dependencia vertical burocrática sea la que garantice una determinada racionalidad que se debe defender de arriba hacia abajo carece de sentido hoy día, si se interpreta como una dependencia mecánica entre las partes que intervienen en desarrollar las directrices, una vez que sabemos cómo funcionan los centros y cómo reinventan la práctica los profesores. Además es indeseable por razones de filosofía política, moral y pedagógica.

De esta posición interpretativa se llega a la conclusión de que la continuidad curricular en las transiciones, más que en el plano de la planificación general del *curriculum,* hay que buscarla sobre todo en las culturas que desarrollan centros y profesores, con los apoyos que sean necesarios, porque lo que nos interesa, en definitiva, es la experiencia de los estudiantes.

Al asumir el valor positivo que tiene una estructura común de *curriculum* para la equidad y para la coherencia entre centros y a través de todo el sistema, reconocemos la incidencia que ciertos rasgos de la política curricular y de la organización del trabajo de los centros y de los profesores tienen sobre la continuidad. Pero ésta se logrará o no, como ya se ha dicho, en las prácticas.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los sistemas que han tenido una regulación eficaz de los objetivos y de los contenidos, al margen de otras consecuencias que esos mecanismos tienen, han podido garantizar mejor la continuidad entre los niveles, teóricamente. Se habrá asegurado más la "equivalencia" entre los centros y, en alguna medida, ha podido garantizarse un cierto orden en el paso entre centros y niveles. La existencia de un *curriculum* para todo un sistema es un elemento fundamental para su vertebración interna y para que realmente todos los alumnos dispongan de una auténtica escuela común (GALTON y MOON, 1986). Cuando se ofrecen unos contenidos básicos iguales para todos los alumnos en un mismo tramo de escolaridad —el *curriculum* común, o su tronco básico o *core*—, se parte de un cierto grado de *consistencia*, término utilizado por RICHARD (1982):

> "Un *curriculum* es consistente en la medida en que todos los alumnos de una determinada etapa, estén en la misma o en diferente clase, tienen acceso a un conjunto de elementos curriculares similares. La consistencia total significaría que a los alumnos se les introduce exactamente en el mismo *curriculum*."
>
> (Pág. 48)

Las polarizaciones extremas de la dimensión consistencia-inconsistencia son indeseables, pues nos situarían en la total homogeneidad de la experiencia educativa para todos los estudiantes o en la anarquía y el desorden, respectivamente. Se trata, pues, de un problema de grado, de una mayor o de una menor consistencia.

Mecanismos de control de la dispersión, como la existencia de materiales curriculares estandarizados (libros de texto, sobre todo), y evaluaciones externas para el control de resultados y para la concesión de acreditaciones, refuerzan la eficacia de las prescripciones oficiales o las suplen allí donde éstas no existen.

Si desde la lucha contra la burocracia esclerotizante o desde los movimientos a favor de la autonomía de centros y de profesores se proclama la necesidad de la descentralización del *curriculum* o su simple y llana desregulación (GIMENO, 1994 y 1995), lo cierto es que, cuando los centros difieren en el *curriculum* real que imparten, se ve amenazada la igualdad de oportunidades y la conexión entre los niveles educativos. Si los *curricula* de los centros de salida difieren entre sí, naturalmente los problemas de la transición y la búsqueda de la continuidad serían más complicados de atajar en los centros de llegada, porque a la diversidad de niveles de rendimiento en los estudiantes se sumaría la disparidad de contenidos abordados.

Unos esquemas de gestión y de control centralizados en un cierto grado se supone que conducen a una mayor coherencia, al menos en cuanto al punto de partida. Después, inexorablemente, el proyecto se diluirá y reinterpretará en tantos microambientes aislados como aulas en las que tiene lugar el escenario de la acción. Continuidad y diversificación en las realizaciones concretas tienen que ser compatibles y ser garantizadas a través de distintos mecanismos. Por una parte, el poder democrático que vigila los intereses

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

generales está legitimado para ejercer controles que garanticen los derechos de los ciudadanos. Por otra, la búsqueda de una racionalidad y el logro de algunos valores compartidos reclaman la invención de una cultura organizativa vertebradora, en los distintos planos del sistema, que refuerce los principios que no se podrían garantizar en ningún caso a través de la intervención burocrática con mandatos a los centros. El hilo conductor del componente común no puede entenderse como una determinación cerrada, sino como una propuesta que admite y propicia diferencias en la realización. La coherencia necesaria del sistema exige afianzar con diferentes mecanismos la trabazón entre los distintos momentos y facetas que componen el desarrollo del *curriculum.* Cuanto más se reclame la autonomía y la diferenciación, más esfuerzos de integración son precisos en el plano cercano a la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

En estos tiempos de tanta proclama a favor de la descentralización, de la desregulación y de la libertad de elección, puede sonar mal una llamada a la continuidad curricular; sin embargo constituye una condición de la calidad del proyecto educativo, como ha recordado Dimmock (1993). Esta condición está siendo muy señalada recientemente como una de las variables presentes en los centros de calidad, una dimensión que siempre merece la pena considerar, aunque en la actualidad se vea desestabilizada desde las propuestas de desregulación del sistema público para lograr que los centros se diferencien y compitan entre sí. Por razones más de orden ideológico que culturales y pedagógicas, la búsqueda de la trabazón del proyecto educativo ha sido una bandera histórica de la enseñanza privada.

Al margen de tendencias de política educativa, la dinámica del sistema para mantener una cierta consistencia que propicie algún grado de continuidad requiere asegurar, por las vías que sea, una estructura de valores, de contenidos y de prácticas compartidas, aunque manteniendo las libertades individuales de los profesores y también de los estudiantes.

Para precisar las condiciones estructurales que facilitan o entorpecen la continuidad del *curriculum,* formalizaremos en un esquema las dimensiones bipolares que consideramos imprescindibles de considerar: la *centralización-descentralización*, el *control fuerte versus* los *controles débiles* sobre el *curriculum,* la *autonomía individual* de los profesores frente a la *colegiación* (voluntaria o forzada), como aspectos que quedan relacionados hipotéticamente con la dimensión de *consistencia-inconsistencia* de los *curricula.* Tal como se sugiere en la Figura 4, las opciones hacia la polaridad de la derecha de esas dimensiones facilitarían la continuidad; la polarización hacia las opciones de la izquierda propiciaría la discontinuidad. Propuestas centralizadas con controles eficaces sobre el *curriculum,* junto a profesores colegiados, unido a propuestas curriculares consistentes, facilitarían la continuidad. Descentralización, sumada a controles débiles, a profesores individualistas y a propuestas inconsistentes llevaría a la discontinuidad. Se trata sólo de un esquema heurístico.

La realidad que nos encontramos no está volcada de modo unilateral hacia una polaridad u otra simultáneamente en todas esas dimensiones, sino

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

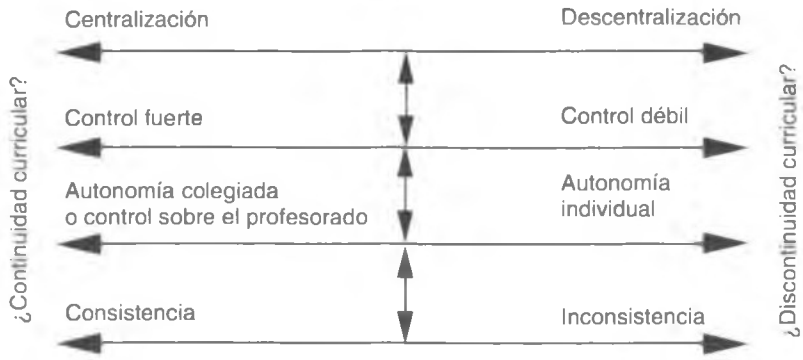


Figura 4: Condiciones de la continuidad.

que muestra contrapesos entre unas y otras: cuando el sistema curricular se descentraliza en un sentido, se recentraliza por otros mecanismos. Así, por ejemplo, se proclama la autonomía de los profesores al tiempo que se controla su actuación por otros medios. La discontinuidad a que pudiera llevar un sistema descentralizado se suele recuperar por los mecanismos de control que se desarrollan por otro. Cuando el material básico de estudio para los alumnos es muy semejante para todos ellos, y su producción tiende a ser dominada por un número cada vez menor de empresas editoras, la consistencia y continuidad la garantizan esos mecanismos homogeneizadores de control fuerte sobre el *curriculum*. Al lado de estas tendencias unificadoras, asistimos a proclamas sobre la diferenciación, la diversidad, la autonomía, ...

Si los efectos de la descentralización para los centros son ficticios se debe en muchos casos, precisamente, a que existen controles fuertes que aseguran la vertebración recentralizadora del sistema. Las políticas de descentralización reales que dan peso a los centros en la toma de decisiones en el *curriculum*, en tanto provoquen por sí solas que los *curricula* sean menos consistentes, suelen compensarse desde la Administración educativa con un incremento del control. La opción más mercantilista propone que la elección de los padres imponga la vigilancia a los centros, deslegitimando cualquier tipo de propuesta racionalizadora que pudiese facilitarse desde la organización y dirección del sistema.

Como muestra de la existencia de contrapesos, no es por casualidad que en el esquema de política educativa española, a la predicada flexibilidad del *curriculum* divulgada en torno a la LOGSE, y la consiguiente autonomía de los centros, le suceda poco después la *Ley de Participación, la evaluación y el gobierno de los centros*[1].

Independientemente de las líneas de política educativa, es evidente que el desarrollo de una cultura vertebrada en cada centro escolar y entre varios

[1] B.O.E. de 21 de noviembre de 1995.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de ellos sí es el mejor recurso para la continuidad curricular, frente a una burocracia ineficaz, o como contrapeso a una descentralización real. La diversificación a que quizá lleve una política de descentralización que dé competencias a los centros, puede en hipótesis caminar en dirección positiva para trabar mejor el proyecto interno, haciendo más consistente su *curriculum.* Aunque, si las culturas se diferencian, aparecerá un territorio más complejo para cuando los estudiantes tengan que transitar de unas subculturas a otras al cambiar de centros o de nivel. Tendencia que debe reequilibrarse con contramedidas de coordinación, si lo que se defiende es participación en vez de diferenciación para la elección por parte del mercado. Algo reclamado, no por ningún reflejo de volver a "la unidad indivisible", sino por el principio de igualdad de oportunidades de los estudiantes. Ante la proyección que la ideología del libre mercado tiene en las propuestas descentralizadoras para que cada centro se singularice, problemas como el de las transiciones y el de la continuidad rescatan la importancia de criterios sociales (la equidad) y pedagógicos (la coherencia de las experiencias), como elementos para discutir la calidad del sistema educativo, sin dejarlo en exclusividad a los gustos de los consumidores.

A medida que el *curriculum* se desregule (GIMENO, 1994), perdiendo unidad en el sistema, y se aplique el principio de la autonomía de los centros para elaborarlo y desarrollarlo en proyectos diferenciados, se pierde, inevitablemente, consistencia curricular horizontal —es decir, el *curriculum* será algo menos semejante para todos los alumnos de un mismo nivel—, provocándose problemas de conexión a la hora de cambiar de centro o al pasar de uno inferior a otro superior. La diversificación en primaria multiplicaría las desconexiones al pasar a secundaria obligatoria, y la diversificación en ésta repercutiría en el bachillerato. Si hoy existe discontinuidad curricular y el paso entre niveles es duro y traumático para ciertos alumnos, habiendo contado con una tradición de *curriculum* nacional universalizado para todo el sistema, puede con facilidad suponerse que, en tanto los centros vayan ganando independencia en una estructura curricular menos unificada, el problema de la transición curricular puede hacerse todavía más notorio. Se ha criticado el rasgo, moderno en su origen, de la unidad del sistema educativo, por el ordenancismo homogeneizador a que ha llevado, y muchos se vuelcan en el canto a la diferencia postmoderna; reflexionemos sobre algunas de sus consecuencias.

La búsqueda de la continuidad y el instrumento de la coordinación para lograrla puede convertirse en un condicionamiento fuerte para la autonomía individual de los docentes entendida en un sentido absoluto, y así ha sido en ciertos casos apreciada por los profesores (STILLMAN y MAYCHELL, 1984). Someterse o impulsar desde abajo planificaciones conjuntas puede provocar mayor coherencia y también pérdida de libertad individual de cátedra y pedagógica (RICHARD, 1982; FINDLAY, 1985). En términos absolutos así parece, sólo que esa autonomía no puede ser un derecho sin limitaciones, sino que tiene que estar gobernada por ciertas reglas, y una de ellas es la de la coherencia reclamada por los estudiantes. Aunque no dejará de ser un pro-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

blema el establecimiento de un equilibrio siempre inestable entre las libertades individuales de los profesores y las necesidades de la colegiación. Conflicto que se plantea con carácter agudo cuando ésta, en vez de ser fruto de la racionalidad comunicativa, dialogante y abierta, es la imposición de mayorías mecánicas, de la voluntad de un empresario o de directores no sometidos a controles democráticos.

B) *Discontinuidades pedagógicas entre etapas o niveles educativos*

Las filosofías educativas en general se nutren de supuestos muy diversos de orden epistemológico (relacionados con valores relativos al conocimiento que se imparte), de índole moral, social y psicológica, además de contener una serie de principios educativos orientadores. Las grandes orientaciones en educación son marcos interpretativos y normativos que se plasman en significados muy diversos en las prácticas concretas. Variadas orientaciones filosóficas con componentes muy diversos dan lugar a múltiples formas de entender, representarse y de hacer educación (O'Neill, 1981). En el sistema educativo, en los profesores, en las orientaciones curriculares para los niveles del sistema, se pueden apreciar plasmaciones singulares de toda esa complejidad de valores, creencias y prácticas que componen las culturas de la educación.

Se puede decir que suelen darse particulares y coherentes combinaciones de rasgos, creencias y prácticas conformando modelos o "estilos de educación", que se mantienen como orientaciones estables y delimitadas en el ámbito en que actúan y se muestran. Esas agrupaciones coherentes de rasgos hacen que distingamos maneras alternativas de entender y de ejecutar la enseñanza. En rigor, un estilo o modelo no deja de ser un "tipo ideal", en el sentido que lo definiera Max Weber, un recurso heurístico que consiste en la acentuación de rasgos definidos, agregados y vinculados unos a otros, que en estricto sentido no existen, aunque sirvan para realizar distinciones útiles en la práctica, donde todo aparece entremezclado. Su utilidad metodológica para resaltar caracteres particulares de la realidad se pone mejor de manifiesto cuando se plantean como tipos contrapuestos emparejados que actúan a modo de coordenadas mentales. Los tipos ideales en educación también son, como decía Spranger (citado por E. Weber, 1976, pág. 47), ideales en el sentido de estar construidos mentalmente como casos químicamente puros que sólo sirven para destacar con más énfasis los casos que se dan en la realidad.

Pues bien, en el sistema educativo existen tramos y especialidades que cobijan y definen estilos educativos, formas de entender y de hacer la educación. Un reflejo de las contraposiciones "idealizadas" de modelos educativos más destacables que suelen realizarse tiene que ver con el nivel de enseñanza (primaria, secundaria, ...). Así, hablamos de la pedagogía en la educación infantil, del estilo de la universidad, etc. La educación se muestra en algunos de sus rasgos coherente a través de todo el sistema educativo, pero se diferencia notablemente en estilos distintos en los diversos niveles.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El sistema escolar tiene su origen en la disgregación previa de unas partes que han gozado de cierta autonomía funcional en el pasado, lo que se muestra en peculiaridades de sus fines, *curricula*, profesores, pautas organizativas, estilos pedagógicos y tipo de población que las frecuenta, entre otros aspectos. Como tal sistema escolar coherente es hoy una estructura pretendida e inventada. Su historia no es la de un ser que crece en extensión y en complejidad orgánicamente, que se diferencia manteniendo, aunque sea en forma débil, las conexiones e interrelaciones funcionales entre las partes del mismo, como lo hace un organismo vivo. Por el contrario, su generación como sistema global es la historia de oposiciones entre algunas de sus partes y la de una agregación en aproximaciones progresivas de tipos de educación, no sin roces ni tensiones entre los segmentos de la escolaridad. La continuidad y la coherencia deseables entre las partes es una meta, pues, y no un punto de partida ya dado. Las discontinuidades educativas en el sistema serán, por tanto, naturales, porque sus componentes han obedecido a lógicas no del todo coincidentes. Hasta tal punto es así, que algunas de las brechas y suturas conflictivas en el conjunto no son, siquiera, percibidas como dificultades, de tan habituados como estamos a vivir con sus rupturas, incluso dentro de ellas.

El paso de la enseñanza primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más llamativas en todos los sistemas educativos, puesto que la estructura general en todos ellos es muy semejante en cuanto a los ciclos que la componen. Y es una transición importante porque puede acumular cambios de *curriculum,* de profesores, de compañeros, de clima y de centro. Representa el encuentro de dos subculturas educativas que han obedecido a objetivos diferenciados.

Siendo tan decisiva esa ruptura, sin embargo no ha despertado la atención que merece su trascendencia social y pedagógica para los estudiantes, si bien la preocupación existe en muchos sistemas educativos (OCDE, 1991). La investigación al respecto ha sido constante, pero no es uno de los temas más llamativos y frecuentados. Nosotros podemos aprovecharnos de resultados y experiencias obtenidos en otros sistemas, si bien con algunas precauciones, porque la transición de primaria a secundaria que hemos conocido en nuestro caso se refiere a la entrada al bachillerato, la que tiene lugar a partir de los 14 años, cuando la referencia más común al tema en otros sistemas se centra en el paso del ciclo primario al secundario obligatorio a los 11 ó 12 años, es decir el que va a tener lugar en la nueva estructura de nuestro sistema después de la aprobación de la LOGSE, como muestra la Figura 5.

En nuestra historia reciente previa a la LOGSE, la educación primaria (6-14 años) ha agrupado en un mismo nivel lo que en buena parte de países desarrollados era la enseñanza primaria y parte de la escuela media o enseñanza secundaria obligatoria juntas. La Ley General de Educación de 1970 prolongó la duración de la enseñanza primaria hasta los 14 años y suprimió el Bachillerato Elemental que se impartía en Institutos de Bachillerato a cargo de profesores licenciados, al que se optaba mediante prueba de ingreso específica a los 10 años. Aquella prolongación y esta supresión plan-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

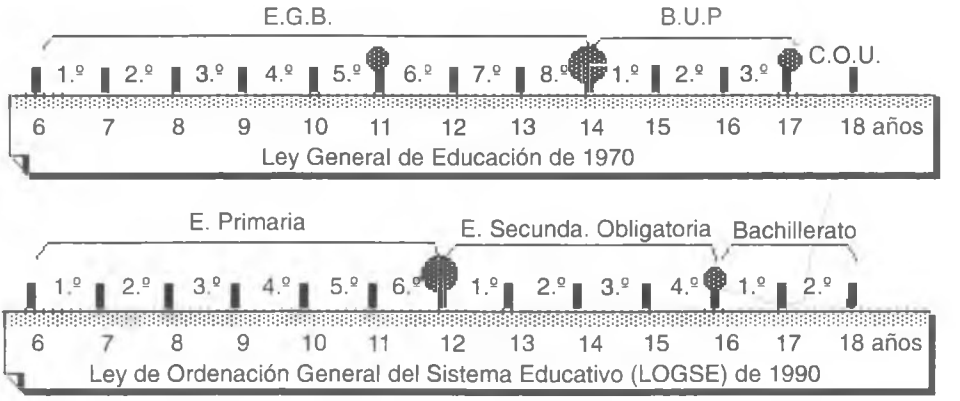


Figura 5: Localización de las transiciones en el sistema educativo.

tearon un doble cambio. Uno de carácter progresivo, al alargar la obligatoriedad, retrasar la entrada en el bachillerato y extender la educación gratuita. Esas transformaciones, por otra parte, se englobaban en una estructuración híbrida, la EGB (Educación General Básica), que pasaría a desarrollarse en centros de primaria transformados (los llamados Colegios de EGB), con profesores de primaria, a los que se les cambió el nombre de "maestros" por el de "profesores de Educación General Básica". El híbrido se reflejó en la estructuración del *curriculum* y en la configuración de dos tipos de profesores con un único nivel de formación (Diplomatura universitaria): *a*) un *curriculum* más integrado en la primera etapa de EGB (6-10 años), a cargo, todo él, de un único profesor, y *b*) un *curriculum* algo más diferenciado en la segunda etapa (11-14), a cargo de profesores especialistas con el mismo nivel de titulación que los anteriores. Se "simulaba" así una estructura de enseñanza media obligatoria pero con un profesorado menos preparado y de más bajo costo en la segunda etapa de la educación primaria (EGB).

Algunas de las innovaciones que tiene la escuela media (profesorado y *curriculum* más especializados) respecto de la primaria quedaban asimiladas de esta forma en la segunda etapa de EGB. Resulta curioso ahora observar el olvido de la historia que suponen algunas resistencias de los profesores de bachillerato a "bajar" de nivel, al tener que impartir docencia en el primer ciclo —el obligatorio— de la enseñanza secundaria, porque supone una pérdida de *status;* cuando en su día, al suprimirse el bachillerato elemental se decía que se "perdía calidad" porque ese tramo que había sido selectivo de los 10-14 años se entregaba a los maestros. Es curioso cómo se maneja el criterio de "pérdida de calidad" tan frecuentemente cuando se toca algo relacionado con el *status* de los profesores. Un *status* que curiosamente se asocia a la edad del estudiante, excluyendo, claro está, la educación de adultos analfabetos, que "debe ser" impartida por profesores de bajo *status*.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Es decir, el esquema organizativo en la Ley de 1970 implicaba, a efectos del tema que nos ocupa, dos transiciones importantes: una más mitigada, de cambio de estructura de *curriculum* al pasar a la segunda etapa de EGB a los 11 años (*curriculum* más compartimentado y profesores especializados en áreas, pero del mismo cuerpo que el resto de los maestros), permaneciendo dentro del mismo centro; y otra más fuerte, para los que pasaban al Bachillerato a los 14 años, que intensificaba, aunque no inventaba, la diferenciación curricular a cargo de profesores también más especializados, pertenecientes a otra categoría profesional y con otro nivel de formación. Esta última transición implicaba cambio de centro y un proceso selectivo a la entrada, puesto que sólo podían acceder quienes hubiesen obtenido el título de Graduado Escolar en la EGB. En la nueva situación a partir de la LOGSE, en la enseñanza secundaria obligatoria, a los 12 años, se acumula el cambio de centro y de profesorado, delimitando una de las transiciones más agudas del sistema (OCDE, 1991), lo que puede dificultar la continuidad de la estructura curricular en áreas que se mantienen entre la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria. En cambio, la transición selectiva —el paso a Bachillerato— se retrasa a los 16 años. La Tabla 1 ordena todos esos cambios.

TABLA 1

Cambios	**Transiciones Ley 1970**		**Transiciones LOGSE**[2]	
	11 años	**14 años**	**12 años**	**16 años**
Profesores	Especialistas	Licenciados	Licenciados	Licenciados
Curriculum	Áreas	Asignaturas	Áreas	Asignaturas
Centro	Sin cambio	Cambia	¿Cambia?	¿Sin cambio?
Selección	No	Sí	No	Sí

Si ha sido llamativa la transición de primaria a secundaria obligatoria para otros sistemas, más brusca habrá sido la que tenía lugar entre nosotros a los 14 años para los que ingresaban en el Bachillerato en la estructura definida en 1970. Suponía cambio de tipo de profesor, de estructura de *curriculum,* de centro, previo filtrado selectivo. A partir de esa tradición, que ha generado una sólida cultura, se afronta ahora la reforma del sistema. Lo que resulte en ese nivel intermedio (ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria) tendrá que ver con las estrategias que se adopten en el desarrollo de la reforma (hasta aho-

[2] En el momento en que estamos escribiendo esto, están todavía por definir la ubicación de centros —los mapas escolares— en los distintos territorios. Por tanto, no sabemos de manera cierta qué se va a cursar en cada tipo de centro y si la estructura de centros va a resultar uniforme o se admitirán variaciones locales.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ra no las ha habido) y con el cómo se vaya produciendo la fusión natural de dos culturas: la de primaria y la de bachillerato, que en nuestro caso han vivido bastante de espaldas una respecto de la otra, sin ausencia de recelos, incomprensiones y prejuicios. Va a resultar interesante comprobar cómo se fragua en el tiempo la cultura del hacer práctico en el tramo 12-16 (una especie de escuela media, a partir del choque de las dos subculturas que han estado alejadas entre sí) sin haber realizado una política de formación de profesorado sensibilizando sobre estos problemas, cuando la estrategia de innovación curricular no ha puesto el punto de mira en el debate cultural y mucho menos en la transición y sus conflictos, sino más bien en las adaptaciones diferenciadoras.

En Europa el nivel de la secundaria obligatoria o *escuela media* se extendió, como un nivel puente entre las culturas de la educación primaria y de la secundaria, en la década de los sesenta y setenta, al amparo de la fe en el progresismo pedagógico y de las ideologías educativas individualizadoras, bajo los principios de la unidad, la equidad y la no jerarquización social. Filosofía que crecía en una atmósfera de optimismo e ilusión sobre las posibilidades de la reforma educativa y social, tras el período de expansión económica posterior a la segunda gran guerra. Nosotros nos acercamos a esas reformas en medio de la crisis de ideas que han sustentado al estado del bienestar. No será extraño que, amparados en las resistencias de ciertos colectivos de profesores, veamos una regresión de las aspiraciones a una *escuela* media amplia comprensiva para todos.

La expansión económica, la mayor complejidad del mundo de las ocupaciones, la concepción de la educación como capital humano para una sociedad en la que el conocimiento es base de la actividad productiva, hicieron posible y necesaria una más amplia universalización de la educación y una prolongación de la enseñanza obligatoria. De esa suerte, el carácter masivo de la enseñanza primaria prolongó las cohortes de alumnos a una nueva etapa de educación, convirtiendo la transición al bachillerato en un fenómeno más universal entre nosotros.

Se impulsaban así, a un nivel configurado históricamente en unas tradiciones académica y selectiva muy asentadas como era nuestro bachillerato, a masas de alumnos desde la escuela primaria. El carácter dual de la opción a la salida de la enseñanza primaria, entre la formación profesional y el bachillerato, se suprimió con la LOGSE, retrasando la decisión de la especialización y prolongando la formación básica de carácter general.

En la educación primaria el modelo de referencia a lo largo de todo el presente siglo ha sido el de una pedagogía centrada en el niño, atenta a la educación integral de todos los aspectos de su personalidad, que se expresó en los diferentes movimientos que dieron forma a la *Escuela Nueva* en Europa y a la *Escuela Progresiva* en los EE.UU. En torno a este nivel elemental podemos decir que se ha producido un consenso básico en cuanto a sus finalidades y modos de desarrollarlo, lo que proporciona una orientación pedagógica y un conjunto de expectativas bastante estables para todo el sistema, para sus profesores y para los padres.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En la educación secundaria fue fácil de lograr un consenso educativo en torno a su significado mientras era más elitista. Hoy es más difícil de conseguir porque sobre este nivel gravitan las presiones de las salidas hacia destinos académicos y sociales que diferencian a la población de manera muy determinante. La educación secundaria dejó de tener una finalidad concreta (la formación de minorías para que siguiesen muchos de sus miembros por el sistema hasta la universidad) para pasar a ser un nivel que cubre a poblaciones mucho más variadas con desiguales destinos académicos, sociales y laborales.

Nuestra hipótesis, como lo atestiguan muy diferentes rasgos de la realidad, es que esa transformación histórica no ha generado todavía la cultura necesaria para asentarse en un estilo coherente desde el punto de vista educativo. *En primer lugar,* subsiste la convicción larvada o explícita de que a ese nivel secundario (cuando era el bachillerato) no tenía necesariamente que llegar todo el mundo, perviviendo una mentalidad selectiva que se refleja en el tipo de contenidos y de pedagogía que se entienden como naturales para este nivel. *En segundo lugar,* al haber acogido la enseñanza secundaria con su expansión diversas finalidades sociales, se mezclan tradiciones que pueden provocar incomprensiones y conflictos.

La enseñanza secundaria toma de su cultura más prestigiada una fuerte tradición *académica* —término que no empleamos en su sentido peyorativo— y *preparatoria* de la educación superior, conformando una pedagogía más centrada en los contenidos de las materias o disciplinas clásicas, nutriendo lo que se reconoce como la educación liberal clásica. A veces se tacha a esta orientación de conservadora porque ha estado ligada a la educación de las clases sociales pudientes y medias y se la ha considerado como el origen del fracaso de las clases populares, para las cuales esos contenidos del *curriculum* son poco significativos y contradictorios con el capital cultural de origen que aportan a la escolarización. Esta crítica hoy tiene que ser matizada o reelaborada ante el peso que la llamada sociedad del conocimiento está teniendo en la vida cotidiana de todos y en el mundo de la producción, no sólo en los niveles más especializados.

Al lado de esa rama *académica* ha existido otra orientación más *profesionalizadora* que preparaba para actividades concretas relacionadas con el mundo del trabajo menos especializado. El significado jerarquizador de esta separación entre culturas curriculares, la académica y la profesional, no ha pasado inadvertido desde el momento en que a ambas especializaciones asistían públicos diferenciados. Esta rama profesional también entra en crisis, no sólo como consecuencia del avance de una ideología social más integradora, sino por la misma evolución del mundo del trabajo que exige una preparación *básica* de saberes fundamentantes más elevados. La educación secundaria universalizada es una exigencia de la racionalidad económica y por eso se admite mejor como un derecho social de todos. En cualquier caso, bienvenida sea.

Hoy esas dos culturas de la enseñanza secundaria distan de haberse acrisolado en un modelo que provoque el consenso social y curricular nece-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sario para orientar una práctica coherente. Es lógico, por tanto, que fuertes contradicciones y conflictos ideológicos del sistema se concentren en esta etapa intermedia. El avance hacia sistemas comprensivos de enseñanza ha ido acompañado de estas discusiones en cualquier lugar en donde se hayan planteado (HARGREAVES, 1982).

Las discontinuidades o rupturas entre los niveles de primaria y de secundaria son, pues, algo más que consecuencias de la existencia de modalidades pedagógicas diferentes que han evolucionado sin encontrarse por azar, fruto de la particular historia de aislamiento natural en el seno de los sistemas escolares. Representan, muy al contrario, también tradiciones de selección y de jerarquización social; han sido brechas intencionadas en las que ejercer el filtrado de alumnos. En esos *años intermedios* se han desarrollado siempre estrategias ambiguas porque ese nivel, a medio camino de la enseñanza elemental (así se la ha denominado) y la enseñanza superior (así se la sigue llamando), se encuentra presionado por las tradiciones selectivas y de carácter más académico de los niveles más altos del sistema educativo, pidiéndosele también que prolongue el carácter de educación general no selectiva que tiene la educación primaria, lo que le presta un peculiar carácter polémico desde el punto de vista político y pedagógico (HARGREAVES, 1986).

Al representar los niveles escolares culturas de distinto valor y estar dirigidos a satisfacer objetivos de sectores sociales diferenciados, han adquirido un importante significado para la clasificación de los alumnos en el sistema escolar y en el social. La historia de la enseñanza media (*intermedia* entre un nivel masivo y un nivel superior minoritario, no lo olvidemos) acumula dos tradiciones que, al pasar a ser obligatoria tiene que reconvertir drásticamente: la de haber dado cobertura a quienes, buscando destinos sociales y laborales especializados, necesitaban un tipo de cultura propedéutica, y la de ser un nivel selectivo intelectual y social con la proposición de un tipo de cultura y unos niveles de exigencia que no todos podían seguir. El objetivo del bachillerato clásico fue formar a una elite escolar y social, algo que hoy no puede mantenerse.

El valor de jerarquización social que tenía la enseñanza secundaria elitista, en nuestro caso el bachillerato, se fue perdiendo con el tiempo a medida que se iba extendiendo el nivel, y en tanto la iniciativa pública fue proporcionando posibilidades para que un tramo que no era obligatorio fuese gratuito y accedieran a él capas de población cada vez más numerosas. Aproximadamente, un 70% de la población española más allá de los 14 años, estaba escolarizada cuando se planteó la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años con la LOGSE (CIDE, 1991). No obstante, como sólo el 50% de la población lo estaba en la rama del bachillerato, estas enseñanzas podemos decir que, si bien han perdido su carácter elitista, les quedaba todavía un fuerte poder selectivo (CIDE, 1992a). Condición que no es ajena a la de estar desempeñando un papel de filtro social. Aunque los datos se refieran a los primeros años ochenta, son muy claros en lo que se refiere a la desigual presencia de diversos sectores y clases sociales en este nivel escolar. Mientras un 78% de los hijos de profesionales está escolarizado en bachillerato, sólo

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

lo está el 35% de las clases medias patrimoniales y únicamente el 25% de los hijos de obreros (CIDE, 1992b).

La cobertura de este nivel ha supuesto un esfuerzo importante que, no obstante, exige ser mantenido, dado que todavía estamos en uno de los últimos lugares de la Unión Europea en lo que se refiere a escolarización en secundaria. Si bien se ha de ser consciente de que los filtros selectivos, con sus correspondientes ritualizaciones, se desplazarán a otros niveles porque, como señala BOURDIEU (1988), cuando un nivel se democratiza el poder de filtrado se desplaza al nivel inmediatamente superior; que es lo mismo que decir que se sitúa en otras transiciones.

Si el carácter social elitista se ha ido perdiendo y está en proceso de regresión el selectivo, lo que quizá puede no haber cambiado tanto son las culturas y mentalidades que se fraguaron en su larga historia y que afectan a ciertos sectores de la opinión pública, a los profesores y a las pautas de organización escolar interna. Los cambios históricos ocurren con desigual profundidad y ritmo en distinto tipo de estructuras sociales (BELL, 1977), implican mecanismos diversos y remoción de estratos de cultura con diferente arraigo. No es infrecuente entre nosotros escuchar algún argumento que duda de la bondad de la universalización de la enseñanza secundaria. Las posiciones que sostienen el mantenimiento de la jerarquización social quizá hayan perdido virulencia, aunque pueden también haberse escondido bajo otros razonamientos, como el criterio biologicista que plantea la "evidencia" empírica de que no todos pueden llegar al mismo nivel, o bajo el argumento de que la calidad del sistema con la extensión de la enseñanza secundaria se deteriora, restando tiempo y preparación a los que tendrán que seguir después al bachillerato no obligatorio y a la universidad. Los que así piensan tienen en mente el deterioro de un nivel que era selectivo, no así el de las especialidades (formación profesional) a las que acudía la gente no seleccionada. Y mucho menos tienen en cuenta a los que no iban a ninguno de los dos sitios.

Resulta muy contradictorio escuchar el argumento de que extender la escolaridad a más gente supone deteriorar la calidad del sistema en alguno de sus tramos y compaginar a la vez esa presunción con la pretensión, aceptada por todos, de que es conveniente mejorar el nivel de escolaridad y de educación de los pueblos y especialmente el de los jóvenes. Las posibilidades son muy limitadas para la política educativa. O se mantienen segregados a los mejores del resto, en un sistema dual, no comprensivo, y entonces se podrá seguir hablando de calidad de la rama selecta; o se mantiene a todos en un nivel común donde el promedio general seguramente se "deteriora"; o bien se previene y se intensifica el esfuerzo que hay que dedicar a los que tendrán peores resultados. El problema existe y es innegable. El rendimiento promedio de la enseñanza secundaria baja en muchos países (LANDSHEERE, 1987) y bastantes alumnos muestran carencias en las materias fundamentales. Pero es un hecho que conviene matizar.

En primer lugar, como registra la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), con la extensión de la enseñanza secundaria la bajada del rendimiento no afecta a los mejores alumnos, los cuales se

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

siguen manteniendo fuertes en el sistema. Como dice la autora recién citada, si a los Juegos Olímpicos fuésemos todos sin selección previa, es seguro que las marcas promedio bajarían sensiblemente, pero es previsible que los grandes campeones mantendrían su rendimiento. El problema para la educación es, siguiendo con la metáfora, el de un cambio organizativo sustancial en el escenario de la práctica deportiva: el de un maratón abierto en el que todos pueden hacer deporte y en el que se llega a diferentes ritmos al final, aunque algunos no lleguen (en cualquier caso todos hacen deporte). La alternativa es un sistema de pruebas de competición en territorios separados para gentes previamente clasificadas, separadas del campo abierto donde corren los demás. La contraposición entre la mejora en el número de gentes que accede a un nivel y la posible caída de la calidad media de éste no lleva, sospechosamente, a felicitarse por lo primero, como dicen BAUDELOT y ESTABLET (1990), sino a lamentarse sobre la decadencia general, llegando a denunciar incluso el fraude que significa abrir paso a las masas para después verlas fracasar. Estos autores denuncian, precisamente, cómo la lógica de asociar degradación y hacinamiento se fraguó en los discursos sobre el bachillerato en el caso francés.

En segundo lugar, lamentarse del deterioro educativo implica aceptar algunas distorsiones, comentan BAUDELOT y ESTABLET (1990). Una reside en el carácter equívoco del concepto "bajada del nivel", puesto que no dice a qué referente de contenido se aplica el descenso. Nivel significa comparación relativa y sin embargo se toma ya como algo sustantivo. Por otro lado, es una especie de lamento por el eterno pasar del tiempo para que las viejas generaciones puedan seguir sintiéndose satisfechas ante la irrupción de los jóvenes. Con la apreciación del deterioro también se denuncia la sustitución de unos saberes que tuvieron prestigio por otros más diversificados, quizá no todos sustanciales. La idea de que el "nivel educativo del bachillerato baja" es contradictoria con muchos indicadores sobre consumo y utilización por parte de la población de recursos culturales y para la cultura que tienen alguna relación con contenidos de la formación académica. La calidad evaluada en términos de *nivel* se comporta, como afirman BAUDELOT y ESTABLET (1990), como un metro de goma con escasa fiabilidad a la hora de comparar situaciones educativas, ocultando los cambios sociales y culturales que dan contenidos a la educación.

La nueva enseñanza secundaria, al recoger la clientela que iba al bachillerato y a la formación profesional constituyendo un ciclo común para todos, se enfrenta, consecuentemente, a tres retos de transformación interna de sus objetivos y de sus contenidos que serán decisivos para las transiciones que tendrán que vivir los estudiantes: *a*) acoger a una gama más heterogénea de alumnos, *b*) tener que dejar de ser selectiva y jerarquizadora y *c*) proveer de una capacitación polivalente a través del *curriculum* (aspiración más fácil de enunciar que de vaciar en contenidos concretos consensuados). Los tintes conflictivos que tiene el paso primaria-secundaria para los alumnos tienen que ver con la forma en que se han resuelto los retos que exige la soldadura de las tres culturas diferenciadas, cuando no contradictorias: La de

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

primaria (generalista y no selectiva), la del bachillerato (selectiva y centrada en contenidos propedéuticos para la enseñanza superior, cultivadora de capacidades intelectuales formales generales) y la de la formación práctica para actividades concretas (especializada, para los menos capacitados y con menos posibilidades).

Como afirman HARGREAVES y TICKLE (1980), se trata de proveer un lugar intermedio, que lo es no sólo en el sentido cronológico, sino pedagógico y social, en tanto aparece como punto de encuentro de las presiones e influencias procedentes de los extremos superior e inferior del sistema educativo. La secundaria obligatoria es un período en el que llevar a cabo la transición gradual de *curricula* y de estilos de enseñanza, en el que poder difuminar las diferencias de planteamientos educativos de la primaria y del bachillerato.

El paso al bachillerato marcaba hasta ahora un punto de inflexión importante, si bien sólo para la mitad, aproximadamente, de la población; con la creación de un nivel de enseñanza secundaria obligatoria se hace universal la transición entre ambas. En ese nivel intermedio se van a entrecruzar filosofías diversas, tradiciones educativas y profesionales, puntos de vista curriculares y objetivos sociales que tensan la definición operativa de lo que ha de ser este nivel mestizo. Ahí pueden apreciarse indicadores y problemas sintomáticos del sistema general de educación, como piensan HARGREAVES y TICKLE (1980). El híbrido que resulte no está decidido. ¿En qué grado lo compondrá la tradición de primaria o la de bachillerato?, ¿qué filosofía educativa y qué fines predominarán?, ¿qué tipo de profesor se configurará? Son preguntas hoy abiertas para nosotros cuya respuesta va a depender de cómo se implante el nivel y de cómo vaya creando tradición.

Contraponer estilos educativos ligados a niveles escolares no es, como ya se dijo, más que un recurso heurístico; así ocurre con cualquier intento de elaborar "tipos ideales" para definir con claridad las características de una realidad social compleja, como es la de enseñanza. El estilo que anida en un nivel no estará delimitado en exclusividad a un solo tramo de la escolaridad, totalmente cautivo en él, sino que, incluso siendo más dominante en una etapa, algunos de sus rasgos estarán ya presentes en etapas precedentes y quizá se prolonguen en otras posteriores. Dicho de otro modo, entre los ambientes definidos por la enseñanza primaria, secundaria y universitaria habrá rupturas, en la medida en que posean rasgos peculiares, pero también podremos encontrar continuidades, porque alguna característica de cualquiera de ellas puede aparecer en otra. No hay que dejar de pensar que, a pesar de la disgregación que puede detectarse en sus orígenes, el sistema educativo define un comportamiento cultural específico, que actúa de referente en todas sus etapas, razón por la que sus rasgos se pueden reproducir con desigual grado de presencia en cada una de ellas.

De hecho, las discontinuidades pedagógicas que tienen una más clara expresión en la enseñanza secundaria o en la universitaria, por las razones que veremos, también tienen alguna presencia en la primaria.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

C) *Discontinuidades pedagógicas entre centros*

Cada centro educativo representa una unidad organizativa y cultural diferenciada de los demás, al menos parcialmente. Sus singularidades son provocadas por las peculiaridades del contexto social en que se ubica, por los alumnos a los que atiende, por el tipo de profesorado de que dispone, por el estilo de dirección que impera, por sus pautas organizativas, por su tamaño, por las tradiciones asentadas que se renuevan con el paso de profesores, por los medios de que dispone, por el apoyo y las expectativas de los padres, etc. En tanto que organizaciones, los centros escolares son analizados hoy más a través de metáforas post-weberianas que resaltan su articulación imprecisa (TYLER, 1991), más allá de las apariencias que les presta el obedecer a pautas muy semejantes de organización. Sin concebir la población de centros como un caos, sí que nos enfrentarnos a una realidad de instituciones que es variopinta. Su misma pluralidad supone variedad y ambientes diferenciados.

No sólo estamos ante un movimiento en la concepción de las organizaciones escolares que se aleja de entenderlas como unidades gobernadas por reglas de cumplimiento universal, con un comportamiento idéntico en todas ellas, de acuerdo con el modelo moderno burocrático. El cambio hacia las concepciones post-weberianas del que hablábamos coincide, desde la perspectiva pedagógica, con una mayor ponderación de objetivos educativos "locales". Éstos reclaman su facilitación por organizaciones vertebradas como *pequeñas comunidades*, donde las relaciones informales complementen la frialdad de las reglas de transmisión de conocimientos de un *curriculum* especializado. Hay que superar la figura de los docentes como profesionales con competencias restringidas a un cometido específico que descuida otras facetas de la educación. Cuidar el aspecto comunitario y cultivar ese espacio social implica reconocer la especificidad de cada cultura localizada en las circunstancias concretas que rodeen a un centro.

Del mismo modo que dijimos que el *curriculum* es flexible *per se*, aunque se regule fuertemente, porque es siempre interpretado, también podemos afirmar que los centros difieren unos de otros aunque obedezcan a patrones de configuración muy semejantes. Si eso es así es por la sencilla razón de que, al separar la estructura de la acción, al distinguir la normatividad de la vida que la habita, y al querer desarrollar su dimensión comunitaria, en estos aspectos siempre se nos muestra la variedad de la interacción humana, las configuraciones singulares de los componentes de la organización que la experiencia real adopta en cada caso, aunque las estructuras y normas a que se ajustan sean coincidentes. Existen patrones de comportamiento semejantes en cuanto a pautas organizativas y en cuanto a las actividades didácticas básicas, pero se muestran en configuraciones idiosincrásicas (GOODLAD, 1984) que necesitan un enfoque *micro* desde el que entender la libertad frente al determinismo (BALL, 1989). Lo que no es contradictorio con el hecho de considerar que esas singularidades, una vez fraguadas, se constituyan en

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

culturas estables, robustas incluso, con una estabilidad social importante; unas cualidades que se traducen en la perdurabilidad de estilos y en resistencia a los cambios.

La cultura de los centros es el *humus* en el que se socializan los profesores, un poso cultural que éstos se encargarán de reproducir aunque no de forma mecánica. La eficacia de esos mecanismos se asienta en un largo proceso de socialización de los docentes que comenzó en los albores de su propia escolarización, se prolonga por toda ella, se refuerza en el proceso de formación y se ve más tarde de nuevo reafirmada en su incorporación al puesto de trabajo. Como dice EISNER (1992), pocas son las profesiones en las que el niño —candidato hipotético a desempeñarlas— tiene tantas oportunidades de iniciarse con experiencia práctica desde tan temprano (una experiencia vicaria, pasiva en este caso).

Esas culturas en las que se entrecruzan tantos elementos, se acrisolan en el cumplimiento de unas finalidades asignadas cuya concreción varía de los centros públicos a los privados y según el nivel escolar al que atiendan, por distinguir dos categorías que nos van a ocupar especialmente. Cuando un profesor o un estudiante cambia de centro transita entre culturas diferenciadas. Los papeles que desempeñaron en los centros de salida sufrirán pequeñas o grandes variaciones al penetrar en los centros de acogida. Si, además, el cambio de centro está motivado por el ascenso a un nivel de enseñanza más elevado, como es el caso para los estudiantes al pasar a la secundaria, el cambio es doblemente significativo. A esas alteraciones se pueden sumar la remodelación del círculo de amigos, un mayor alejamiento del domicilio familiar,o hasta un cambio de cultura más radical (pensemos en el paso a un internado).

El nivel educativo por sí mismo (educación infantil, primaria, secundaria, enseñanza superior) y, en algunos de estos niveles, las especializaciones de que consta —caso de la formación profesional— son, como acabamos de comentar, categorías históricas que acumulan tradiciones diferenciadas y funciones sociales respecto del hecho fundamental de comunicar cultura y formación a unos determinados estudiantes. El *nivel* pasa a ser un elemento de definición trascendental de los centros escolares, de la cultura de cada uno de ellos, convirtiéndose en variable que permite hablar de tipos de centros según a qué tramo del sistema educativo atienden. Nivel escolar y tipo de centro son en muchos casos categorías muy estrechamente entrelazadas.

En el seno de cada una de esas culturas enquistadas en los niveles y especializaciones del sistema educativo se define una determinada filosofía dominante con rasgos diferenciadores. En ella se pueden apreciar peculiares actitudes ante el conocimiento, creencias sobre los alumnos, supuestos sobre las posibilidades de éstos para enfrentarse a los contenidos, concepciones acerca de las funciones sociales que ha de cumplir la enseñanza, presunciones sobre si un nivel debe ser concurrido por una mayoría o por una minoría social, una idea sobre el tipo de relación social más eficaz que ha de mantenerse con los alumnos, justificaciones para defender la conveniencia

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de contemplar la persona global del alumno como una unidad que conviene comprender o como un ser al que sólo enseñar y examinar.

Como el nivel, en el caso de la enseñanza secundaria, va ligado a un tipo de profesorado diferente al de primaria, el corte entre las culturas de centros de primaria y de secundaria no sólo se produce en los contenidos y finalidades del *curriculum,* sino también en las culturas profesionales. Las diferencias en este sentido tienen su fuente en desiguales tipos de formación profesional (por su nivel académico, contenido profesionalizador e institución de formación) y en el desigual *status* profesional (remuneración, jornada laboral, prestigio social, tipo de control ejercido sobre el oficio). Éstas son diferencias mucho más fuertes a la hora de marcar fronteras en las transiciones que las estrictamente curriculares, lo que será origen de trabas muy determinantes para la comunicación entre tipos de centros. En esta situación, la coordinación colegiada no sólo propone romper la autonomía individual, como se ha comentado antes, o aproximar orientaciones curriculares y métodos, sino la superación del distanciamiento de una categoría profesional respecto de otra.

Durante mucho tiempo, en nuestro sistema educativo los profesores de primaria y de secundaria han morado en habitaciones de la misma casa sin hablarse demasiado ni cruzarse en el ascensor. Han vivido y viven en culturas que se ignoran o se miran de lado. Gorwood (1986) afirma que incluso existen datos para pensar que la renuencia de los profesores de secundaria para analizar y procurar la continuidad, más que producto de la apatía, es el resultado de una resistencia activa a hacerlo. Es decir, que puede entrar dentro de su cultura profesional el rechazo a ponerse en contacto con otros de "nivel inferior" al que ellos representan.

Desde el punto de vista organizativo y curricular, los centros de educación secundaria aparentan ser modelos prototípicos de organizaciones modernas, reguladas de acuerdo con la racionalidad burocrática que especializa funciones en materias. En estas materias la interacción viene gobernada por esa división del trabajo, frente a las organizaciones que imparten la educación primaria que adoptan rasgos más postmodernos (Hargreaves, 1994; Lee, Bryk y Smith, 1993) o premodernos, en las que lo afectivo y las relaciones comunitarias cobran una mayor relevancia. Las primeras son instituciones, por lo general, de gran tamaño, con fuertes y claras delimitaciones entre las especializaciones del profesorado, entre los departamentos, entre las materias y entre los tiempos y las actividades del estudio. La interacción entre sus miembros queda sometida al ejercicio de unas reglas formales. Son instituciones precariamente articuladas como colectividades de individuos, si no es a través de la estructura geométrica que forma el laberinto de los horarios y la impartición de contenidos. Todo esto tiene consecuencias ineludibles en la despersonalización del trato a los estudiantes, en la inflexibilidad de su funcionamiento, en la posibilidad de atender a procesos individuales y en la configuración de un proyecto colectivo.

La despersonalización del clima de relaciones en la enseñanza secundaria se acentúa en la medida en que la relación personal se deteriora por dife-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

rentes razones: desarrollo psicobiológico de los alumnos, preponderancia del autorreconocimiento de la profesionalidad por parte de los profesores como algo más ligado a la especialización de materias y menos al trato personal, o por el incremento de la *ratio* de estudiantes por aula, entre otras razones. McPartlan (1990) encuentra que cuanto más "departamentalizados" están los profesores —agrupados en los centros por sus especialidades—, cuantos más especialistas tienen los estudiantes, tienden a provocarse efectos contrapuestos en éstos. Los alumnos de centros con más alto grado de "departamentalización" tienden a considerar a los profesores como menos comprensivos hacia ellos, al tiempo que mejoran las puntuaciones en las pruebas de ciencias y de estudios sociales. Otros estudios han puesto de manifiesto la relación contradictoria entre la especialización del profesorado, con su correspondiente organización en seminarios o departamentos, y la calidad de la educación, según se consideren objetivos educativos vinculados con las relaciones personales o con la enseñanza de contenidos (Braddock y McPartland, 1993).

Las organizaciones educativas que se ocupan de la enseñanza primaria, aunque no son ajenas a ciertos rasgos del modelo burocrático despersonalizado, son acogedoras de estilos donde se atienden más los cuidados personales, así como los componentes interpersonales y sociales; condiciones que prestan una tonalidad más acorde con el cultivo y acogida de finalidades educativas que van más allá de las materias especializadas. Contraponer la bipolaridad entre un modelo burocrático (secundaria) y otro modelo comunitario (primaria) puede ser una forma exagerada de caracterizar una realidad muy heterogénea, aunque algo de esa contraposición sí que existe al comparar la cultura pedagógica que ha crecido en torno a los centros de secundaria y la que caracteriza más a los de primaria. Si esos estilos diferencian a los dos niveles de enseñanza, al menos en algunos casos y siempre en cierta medida, la transición de estilos al pasar a otros centros ha de notarse, necesariamente. Los estudiantes viven con mucha nitidez este cambio, y así lo manifiestan.

Si hay algún lugar en el sistema educativo del que afirmar que las culturas de los cuerpos de profesorado manifiestan rasgos de balcanización ése es el caso de la enseñanza secundaria, modelada a imagen y semejanza de la universitaria. Una cultura profesional se dice que está balcanizada cuando separa a los profesores, dificulta las relaciones entre ellos y los aísla, al tiempo que los reagrupa en pequeños grupúsculos. Como consecuencia de adoptar ese modelo de organización y desarrollo de la profesionalidad, se aprecia una escasa permeabilidad entre las subculturas que se aíslan de forma estable, favoreciéndose una identificación con el subgrupo antes que permitir la integración en un proyecto común a todos. Como consecuencia, se crean o se acentúan divisiones de poder y de *status* entre las parcelas especializadas en torno a clasificaciones del conocimiento que repercuten en la desigual valoración de los aprendizajes de los estudiantes (Hargreaves, 1996).

La diferencia de valoraciones en cada subagrupación del conocimiento, los niveles de exigencia que se plantean o las formas de entender ésta se naturalizan y pasan a formar parte de nuestras biografías, de las de los mis-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mos profesores, componiendo las *perspectivas* profesionales compartidas por éstos, las cuales, una vez constituidas, se comportan como marcos de referencia para analizar, proyectar y realizar la práctica, así como entender las dificultades de los estudiantes. La cultura balcanizada se proyecta en incomunicación, en rupturas y en inculpación de otros, a los que se les achacan los defectos de formación de los estudiantes.

D) *Invisibilidad del* curriculum *y su necesaria continuidad*

Las enseñanzas de bachillerato han representado un prototipo de lo que BERNSTEIN (1988) denomina *pedagogías visibles*, con un *curriculum* dividido en asignaturas centradas en las parcelas de saber y de cultura a las que dicen representar. Sus contenidos tienen perfiles nítidos que facilitan la claridad de los criterios en los que basarse a la hora de definir una línea de progreso en la planificación y en el aprendizaje, así como poder saber con más facilidad si se consiguen o no los objetivos pretendidos. La claridad o visibilidad emana de la tradición establecida en cada disciplina que, una vez asumida, lleva a compartir criterios en cuanto a la selección de componentes y respecto del orden interno que los vertebra. Esas pedagogías visibles suelen desarrollarse a través de metodologías de contornos también nítidos, centradas en la búsqueda del aprendizaje de los contenidos. La evaluación de lo enseñado se realiza con la pretensión de demostrar el dominio de unos contenidos claros (para el profesor). El *curriculum* nítidamente *clasificado,* como dice BERNSTEIN (en prensa), se convierte en uno de los códigos más definitorios de las formas en que se expresa la enseñanza.

Uno de los refuerzos más decisorios en el establecimiento de fronteras visibles entre contenidos clasificados en asignaturas lo constituye la existencia de profesores especializados que imparten materias diferentes a unos mismos alumnos. Éste es uno de los rasgos más típicos de la enseñanza secundaria, que, como hemos señalado, ya se habia iniciado en la segunda etapa de la anterior enseñanza primaria (EGB), y que resulta tan determinante de la profesionalidad docente y de la práctica con los alumnos (MCLAUGHLIN y TALBERT, 1990). El estudiante cuando transita de la enseñanza primaria a la secundaria pasa de un *curriculum* potencialmente más integrado a un *curriculum* de carácter más yuxtapuesto, tipo mosaico o *collection*, más clasificado, como bien lo caracteriza BERNSTEIN.

La especialidad crea tradición, en ésta se socializan los profesores que la desempeñan, y los estudiantes tendrán buena constancia de ello al verse sometidos o requeridos a trabajar dentro de parámetros diferenciados. La naturaleza de las asignaturas, tal como es configurada tanto por la especificidad de sus contenidos, como por las asunciones de los profesores, implica derivaciones para las formas de enseñarla, de evaluarla, así como para los métodos con los que tienen que aprenderla los estudiantes (BALL, 1989; STODOLSKY, 1993).

La materia define por sí misma un contexto específico para la práctica del que se desprende un cierto estilo para su desarrollo, con todas las variacio-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nes que se quieran. El nivel de enseñanza o el tipo de centro puede ser una especie de *arena* más genérica dentro de la que se pueden distinguir configuraciones diferenciadas más concretas, como son las que corresponden a las materias de estudio (LAVE, 1988). Esos microcontextos son referencias para la socialización de los profesores y para el desarrollo de la interacción con los estudiantes, al tener cada una de ellas una tradición particular (GOODSON, 1995), una peculiar epistemología y diferente grado de consenso en torno a las perspectivas y prácticas que ha generado (STODOLSKY, 1995). Incluso un mismo profesor impartiendo varias asignaturas puede cambiar sus pautas de comportamiento cuando pasa de una a otra (STODOLSKY, 1991), mostrándose así la fuerza de un marco de socialización que es también generador de práctica.

Los rasgos distintivos entre disciplinas, según STODOLSKY (1993), tienen que ver con: *a*) las *secuencias* posibles entre sus contenidos, lo que presta grados de libertad diferentes en el diseño y en las tácticas de progresión, *b*) las *tradiciones pedagógicas* en torno a cada materia, que se traducen en hábitos metodológicos y en la utilización de unos recursos más que de otros, *c*) los *contextos sociales* de los miembros de diferentes departamentos, más o menos homogéneos en cuanto a su procedencia académica, *d*) el *status* y la prominencia de los especialistas, *e*) las *facilidades* para localizar medios externos, *f*) las *características de los estudiantes,* cuando las materias son de libre elección, *g*) las *presiones externas,* como el peso de cada asignatura para dar paso al nivel universitario. BERNSTEIN (1988) también se ha ocupado del establecimiento de relaciones entre la especialización y la selección de contenidos, las separaciones entre éstos, la organización y la distribución de los mismos que se desarrolla en un marco pedagógico determinado.

Una vez que las materias han generado tradiciones, no se crea sólo una comunidad intelectual en torno a cada una de ellas, en el mejor de los casos, sino comunidades sociales y políticas también. Y lo son en el sentido de que actúan como grupos de presión y en el de que crean normas acerca de lo que es y no es propio de cada materia. Llegan a definir, incluso, las poblaciones a las que ese conocimiento es accesible. HARGREAVES (1990) argumenta que el *curriculum* de secundaria tiene su origen en los inicios del siglo XX, precisamente cuando comenzaban a incorporarse a la enseñanza secundaria los hijos de clases trabajadoras, como un medio de limitar el acceso de éstos a una educación que debía servir a las clases medias y superiores. De esta forma, lo que hoy se entiende por el *curriculum* "natural" de la enseñanza secundaria es sólo el que cubre los intereses de un determinado grupo social de estudiantes.

La cultura fragmentada o clasificada lleva consigo el germen de la discontinuidad, por varios motivos:

a) La confluencia de estilos educativos diversos (correspondientes a materias y profesores) en los mismos alumnos, con sus respectivos y singulares énfasis en cuanto a ponderación de objetivos educativos y patrones de comportamiento general, quizá también diferenciados.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Esta diversificación supone un reto nuevo para el alumno en el proceso de socialización escolar.

b) El sistema de trabajo multifacético provocado, no ya sólo por desarrollarse en áreas especializadas, sino por asentarse en variadas normativas referidas al desarrollo y cumplimentación de tareas académicas, produciéndose una concurrencia de éstas, gobernadas por iniciativas y criterios no necesariamente coordinados.

c) Una acentuación de la prominencia del contenido como criterio a partir del que se toman decisiones, por encima del alumno como sujeto unitario que recibe la enseñanza, a considerar en la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. El profesor pasa a tener muchos más alumnos y a sentirse especialista de *algo* pero no responsable de *alguien* de forma total.

d) Una especialización del tiempo más marcada por ritos de final-comienzo de asignaturas diferentes en el horario escolar, lo que marca la selección y realización de tareas, con el consiguiente efecto en los procesos apresurados de aprendizaje que son posibles en los cortos lapsos de tiempo asignados a cada tramo de horario. De esta forma, el tiempo objetivamente taylorizado en pequeños espacios se introyectará subjetivamente en forma de estilos educativos.

e) Probablemente, una mayor salida del trabajo del alumno del espacio-tiempo de clase a espacios-tiempo fuera del ámbito escolar.

f) Aumento de los controles de la conducta y del rendimiento, como consecuencia de tener que comprobar rendimientos y actitudes en múltiples escenarios y parcelas del saber, agravados por la pérdida de conocimiento personal unificado del alumno: todos los profesores tenderán a realizar los mismos ritos de conocimiento-control-evaluación de los estudiantes, incluso en el mismo momento del curso escolar.

El problema de la transición primaria-secundaria no es tanto un problema de cambio de centro, con lo que ello supone de paso a un ambiente social diferente, como un cambio de profesores, como señala NASH (1973). GALTON y WILLCOCKS (1983) consideran que hace falta una perspectiva dilatada al considerar los procesos de transición para poder llegar a saber si los efectos de dicha transición se deben al cambio de centros o al cambio de profesores. Porque, como no cabe duda de que la experiencia de continuidad curricular la proporcionan de forma inmediata los docentes, el paso de tener un profesor generalista a recibir influencias y directrices de varios profesores especialistas para distintas áreas o asignaturas es un cambio totalmente decisivo.

El carácter clásico, académico y *clasificado* del *curriculum* de bachillerato entró en crisis, entre otras razones, por la misma extensión de dichos estudios. En la medida en que la educación secundaria pasa a tener un tramo obligatorio, su *curriculum* tiene que respetar objetivos de educación general que desbordan los marcos de las disciplinas, porque hay que considerar las necesidades de los sujetos y sus circunstancias vitales y sociales. Este fenó-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

meno no puede ser asimilado a pérdida de peso cultural o a devaluación de los contenidos; más bien es una llamada a su revisión y reorganización. El alto nivel de fracasos de la enseñanza obligatoria reclama ese análisis incluso ya en el final de la enseñanza primaria. Como sugiere HARGREAVES (1990), aunque su valoración se refiere a un contexto diferente, el *curriculum* de secundaria fracasa en su pretensión de implicar a los estudiantes y despertar sus intereses por tres tipos de razones: por la falta de relevancia al presentar informaciones desconectadas sin relación a problemas vitales, por un problema de descuido de la atención al desarrollo de la imaginación en los estudiantes y por no ser desafiante para éstos y ser incapaz de implicarlos e interesarlos.

Las tentativas de modificar los contenidos o su organización toparán, no obstante, con la resistencia de los que ven en la ruptura de los moldes tradicionales, *visibles,* una pérdida de calidad de la enseñanza. Los progresos hacia un *curriculum* más cercano a los estudiantes, centrado en temas y problemas relevantes y vitales, sin que por ello se rebajen las cotas de calidad, exigen esfuerzos en la elaboración de contenidos y demandan más disponibilidad de materiales que hoy no tenemos en la medida en que sería necesario. Esa carencia de ejemplos prácticos deja a la nueva orientación curricular de una escuela secundaria obligatoria a merced de los críticos renuentes a los cambios, porque sitúa el debate sobre la conveniencia de la continuidad curricular en el terreno de principios abstractos, sin poder atisbar una aproximación que es necesaria entre la enseñanza primaria y la secundaria.

Los contrapesos a esa dinámica residen en el establecimiento de estrategias de acción complementaria. Discutiendo públicamente la filosofía que debe orientar desde el punto de vista pedagógico y social el significado de la enseñanza secundaria y la importancia de la transición, proponiendo medidas de integración del *curriculum* desde su planificación hasta que se enseña a los estudiantes; de otro lado, son necesarias medidas de coordinación entre niveles, centros, departamentos, aulas-profesores, del centro con la comunidad y con el ambiente social cultural general. Los instrumentos concretos para aproximarse a esos ideales son: una dirección del centro que tenga esos objetivos en su actuación, estructuras organizativas apropiadas para aproximar centros de niveles diferentes y realización de actividades concretas para lograr la continuidad (EDWARDS, 1972; HARGREAVES y TICKLE, 1980).

La aspiración a un *curriculum* que muestre coherencia entre sus partes, en la perspectiva horizontal y en la vertical, que esté bien trabado, viene a resumir anhelos diversos que han aflorado en la historia del discurso y de las prácticas educativas. La trabazón que da coherencia al *curriculum* implica la conexión entre las unidades de una misma materia, entre materias idénticas de diferentes cursos y/o niveles, entre determinados objetivos y aspectos de todas las materias de un mismo curso. Del engranaje entre las partes se deriva la coherencia generalizada de todo un plan de estudios. La *integración curricular* es una propuesta de estructuración para dar sentido a la enseñanza media (DERRICOTT y RICHARD, 1980). Una aspiración que requiere apro-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ximaciones entre las parcelas a que ha dado lugar la especialización, elaboración de unidades didácticas complejas e interdisciplinares (TORRES, 1995) que eviten saltos tan frecuentes entre temas que son islas dentro de pequeños continentes sin ensamblar. La meta podría ser la práctica del "día integrado". Desbalcanizar los centros de secundaria no significa desestabilizar las materias de estudio (HARGREAVES, 1994), sino más bien hacer más suaves unas fronteras demasiado marcadas. Acercarse a los adolescentes exige difuminar barreras entre conocimientos y entre la cultura académica y el mundo exterior (ARONOWITZ y GIROUX, 1991).

La planificación y la revisión de la enseñanza en colaboración entre los profesores de un mismo nivel, departamento, seminario o en un mismo centro, es otra vía de buscar la trabazón horizontal y vertical. Ahora se insiste mucho, desde la perspectiva de los centros eficaces y con la vista puesta en la diferenciación de estilos en cada centro, en la necesidad de disponer de un proyecto que vertebre a todos los profesores que trabajan por su consecución.

Si la coordinación entre los profesores de un mismo centro es importante para establecer y desarrollar un proyecto educativo unitario de forma colegiada, prioritario es para el éxito de la reforma educativa la simple, aunque difícil, puesta en contacto de los profesores que están en primaria y los que vayan a estar en secundaria obligatoria, inventando y nutriendo estructuras de coordinación entre niveles. Puede decirse que si la coordinación en un mismo centro es conveniente por multitud de razones para el éxito de un establecimiento escolar, la coordinación entre niveles es una condición del éxito del sistema entero.

Las soluciones no son fáciles porque no se pueden inventar de repente lo que son respuestas a toda una larga tradición. Además no lo son, porque, aparte de una formación de profesorado renovada y una organización de centros diferente, aparte de necesitar materiales nuevos, el marco postmoderno que plantea una pedagogía para la fusión de las dos tradiciones asentadas, tiene una peculiar condición. Se trata de que muchos de los objetivos de la nueva etapa secundaria tienen importantes componentes borrosos, poco precisos o difuminados, lo que les hace ser más complejos para deducir a partir de ellos propuestas didácticas desconocidas en gran medida para los profesores. El paso de objetivos más fácilmente definibles o visibles a objetivos de carácter más *expresivo*, es decir aquéllos en los que no es posible especificar con facilidad los logros y conductas observables que denotan o no su consecución, exige más comunicación entre el profesorado porque la continuidad no queda *a priori* garantizada por un significado que resulta equívoco. Hasta cierto punto, toda la educación está sometida a esa condición insalvable, requisito, por otra parte, del pluralismo y de la libertad (EISNER, 1983; GIMENO, 1982); sólo que en unos casos se acentúa más que en otros. El reto de transformación requerido a la enseñanza secundaria va en esta dirección: el de tener mayor "expresividad", más borrosidad, requerir más esfuerzos de coordinación para tener continuidad vertical y horizontal. Un cúmulo de propósitos que exige una reconversión profesional de unos docen-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tes que han venido desarrollando su labor en un marco curricular con finalidades distintas.

A la contraposición entre *curricula* visibles e invisibles le corresponde, pues, la de las continuidades curriculares más o menos evidentes. Siguiendo esa lógica, a las discontinuidades invisibles corresponden transiciones para los alumnos más borrosas. Éstas serán más difíciles de percibir, de prever y de subsanar.

En este contexto semántico ambiguo de significados complejos y límites difuminados, la búsqueda de la continuidad curricular se tiene que apoyar no tanto en secuencias de contenidos delimitadas, como en la búsqueda de coincidencias entre culturas pedagógicas que son polifacéticas. La continuidad en los *curricula* más invisibles es multidimensional. Cuando la vertebración del contenido se apoya en una secuencia identificable la continuidad-discontinuidad curricular es más tangible y subsanable (por ejemplo, será más fácil en la enseñanza de las ciencias naturales que en el área de educación artística; más fácil en el bachillerato que en la educación infantil).

4. Las invariantes de la continuidad curricular y de las transiciones

La experiencia escolar que cada centro proporciona a los estudiantes es una especie de unidad ecológica en la que se entremezclan en combinaciones singulares rasgos muy diversos. Para estudiarlos y poder desentrañar esa unidad, el nicho ecológico tiene que ser diseccionado. Las transiciones representan peculiares combinaciones de alteraciones en las dimensiones o rasgos que componen un estilo de hacer educación, por lo que para comprenderlas en su singularidad hay que partir de una cierta estructura de análisis. Eisner (1992) distingue cinco aspectos básicos en la práctica educativa, que se hallan en interacción recíproca: *a*) *Intencional:* conjunto de finalidades adscritas a la educación que orientan la búsqueda de metas sustanciales, a las que se subordinan otras muchas. Son los valores que guían las prácticas. *b*) *Estructural*: dimensión referida a la organización de las materias, el tiempo y los roles, con consecuencias en las estructuras organizativas: departamentos, papeles de los directores y de los profesores, lazos con la comunidad, etcétera. *c*) *Curricular:* es el contenido que se imparte y las actividades que se realizan para que los estudiantes tengan experiencias apropiadas. *d*) *Pedagógica*: hace referencia al *curriculum* real que opera en la práctica. *e*) *Evaluativa*: pautas de control de los resultados escolares.

En cada transición tienen lugar alteraciones que afectan a dimensiones incluidas en los aspectos señalados y en algunos más que ya hemos comentado por nuestra parte. Puede suponerse que cada uno de los *pasos* que acontecen en la experiencia de los estudiantes y en la estructura del sistema educativo tiene una especificidad singular que los hace característicos. La singularidad de la transición dependerá, pues, de cuáles sean los cambios más llamativos en cada caso. Delimitar el carácter genuino de cada transición

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

requiere de algún instrumento heurístico, para que, de paso, queden destacadas las dificultades específicas que provoca y nos oriente en cuanto a las medidas que se podrían tomar en los programas para su prevención y seguimiento apropiados.

Para apreciar la singularidad de los estilos pedagógicos, las semejanzas y disimilitudes entre ellos, así como las alteraciones que se producen en las transiciones, adoptamos el recurso metodológico de suponer que en todos los *pasos* existen potenciales cambios en una serie de rasgos que nosotros llamamos *invariantes*. Esas dimensiones las proponemos a partir de los aspectos que han sido resaltados por las investigaciones sobre los fenómenos de la transición, considerando esquemas formales para el análisis de procesos educativos en las situaciones institucionalizadas de educación, y de acuerdo con nuestra experiencia.

La preeminencia de ciertas invariantes, su presencia misma, será lo que caracterice a cada tipo de "corte" o ruptura responsable de la discontinuidad. Así, podemos plantear transiciones graduadas según el número y relevancia de las invariantes afectadas por la transición, que van desde las ligeras discontinuidades que un mismo profesor puede provocar por sí solo en el desarrollo de un ciclo corto o largo de docencia, hasta los cambios que el estudiante tiene que afrontar cuando varía de residencia y de contexto cultural y lingüístico, o cuando cambia de centro y de nivel. Las diversas "rupturas" se pueden acumular haciendo que las transiciones sean más complejas. Podríamos plantear el principio de que, al margen del significado psicológico individual que para cada estudiante pudiesen tener, la importancia de las transiciones y los riesgos que plantean dependen de la notoriedad de los *pasos* en los "cortes" del sistema y de las alteraciones en las *invariantes* que se acumulen en cada caso.

La rejilla que mostramos a continuación en la Tabla 2 es un recurso heurístico para descubrir y describir las transiciones escolares, para indagar sobre ellas y para pensar medidas tendentes a suavizarlas. En la dimensión vertical se reflejan los rasgos o invariantes caracterizadores de las transiciones; en la dimensión horizontal se muestran algunas de las discontinuidades más probables que podemos encontrar en los sistemas educativos.

Cuantas más dimensiones se vean afectadas y cuanto más notorio sea el salto en los "topes" del sistema, más desafiante es una transición para los sujetos que vayan a experimentarla, más riesgos plantea y más consecuencias podrían derivarse de ella. Ésta es la significación objetiva; la subjetiva dependerá de las condiciones académicas, personales y sociales desde las que cada estudiante se vea obligado a abordar los cambios.

YOUNGMAN (1986) considera que en la transición a secundaria ocurren alteraciones en los siguientes aspectos: cambio de centro, de relaciones sociales, de las materias, grado de dificultad en éstas, alteración de lo que la familia espera en la nueva situación, una mayor aproximación a lo que va a ser el destino que orienta la vida del estudiante y más independencia personal. El estudiante en la adolescencia se ve impelido a adoptar los patrones de una vida más al estilo del adulto, aunque sin serlo.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

TABLA 2

Rejilla para evaluar y analizar las invariantes de las transiciones

Tipo de "corte" / Invariantes	Un profesor, una materia	Un profesor, varias materias	Varios profesores, varias mater.	Cambio de nivel en un centro	Cambio de nivel y de centro	Cambio de medio cultural
1. Contenidos o tópicos del *curriculum*						
2. Estructura de los contenidos: formas de organización						
3. Tipos de aprendizajes o de énfasis dominantes						
4. Objetivos generales transversales						
5. Tareas académicas dominantes, métodos						
6. Actividades extraescolares y/o culturales						
7. Extensión, utilización e intensificación del tiempo						
8. Materiales curriculares y de apoyo						
9. Presión evaluadora: frecuencia y nivel de exigencia						
10. Categorías profesionales de docentes (Profesionalidad)						
11. Independencia-orientación en el estudio						
12. Apoyos extraescolares al *curriculum* escolar						
13. Relaciones profesores/estudiantes						
14. Clima y posibilidades de participación						
15. Relaciones entre iguales						
16. Expectativas de la familia						
17. Relaciones centro-familia						
18. Condiciones organizativas						
19. Selectividad de sujetos						

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Desde la comprensión ecológica de la experiencia escolar, la transición es multidimensional y cabe plantear la continuidad no sólo en los aspectos estrictamente curriculares, sino en todas las dimensiones determinantes del ambiente escolar. A modo de resumen deducimos, a partir de informes e investigaciones diversas, incluida la nuestra, diferencias en los climas y estilos pedagógicos que pueden ayudarnos a contraponer determinados rasgos de la enseñanza primaria y de la secundaria, dando paso a un mejor entendimiento de lo que implica el paso de una a la otra:

El clima en la enseñanza primaria	**El clima en la enseñanza secundaria**
• *Curriculum* más integrado	• *Curriculum* más especializado
• Modelo de organización burocrática	• Modelo de organización comunitario
• Tareas más circunscritas al centro.	• Mayor desplazamiento de trabajo a casa
• Clima más englobante, más personal	• Clima más centrado en lo académico
• Sistema monodocente: estilo único	• Sistema pluridocente: varios estilos
• Seguimiento más directo del estudiante	• Mayor autocontrol del alumno
• Trato más personalizado	• Clima más despersonalizado
• Más participación personal en la enseñanza.	• Más control de los profesores
• Más control sobre los estudiantes	• Más independencia personal
• Menor peso de la evaluación	• Más relevancia de la evaluación
• Todos llegan al final	• Se puede abandonar (La no obligatoria)
• Mayores posibilidades de contacto con padres	• Menores posibilidades de contacto
• Distensión del tiempo escolar	• Más comprensión del tiempo
• Organización del espacio-tiempo flexible	• Esquemas organizativos más rígidos
• Círculo de amistades ligado al centro	• Círculos diferenciados de amigos

A estas alturas nos parece conveniente realizar un comentario final. La disección a que venimos sometiendo a lo que entendemos por la cultura de la enseñanza secundaria, las pautas o invariantes que creemos son relevantes para pensarla, analizarla y mejorarla, no son simples recursos para los analistas de los fenómenos pedagógicos. Son dimensiones que proponen pensar la experiencia escolar a partir de un concepto de *calidad* de la educación que va más allá de los efectos socialmente apreciados de forma más inmediata. Solemos caer, víctimas del eficientismo dominante y de la simplificación de información a que obliga el pensamiento superficial, en un reduccionismo alicorto a la hora de considerar el valor de los resultados escolares. La educación se defiende por criterios que van más allá de la obtención de unas notas escolares favorables, y los estilos educativos han de apreciarse por algo más que por la eficacia en facilitar el ascenso por el sistema escolar. Para resaltar

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

la importancia de la transición nos apoyaremos en los contrastes entre las calificaciones o rendimientos escolares, pero los aspectos menos tangibles y, por lo mismo, más polémicos son muy importantes para nosotros.

La experiencia de la transición no es un simple objeto de estudio antropológico, sino la llamada de atención a fijarnos en cosas que les ocurren a los sujetos que no son extrañas a una concepción de la educación donde cuentan las dimensiones personales, interpersonales y sociales de la experiencia educativa. Las fluctuaciones en el rendimiento académico tienen significación social importante; además implican consecuencias personales. En las transiciones todo eso ocurre, pero además existen otros cambios en esferas no académicas, relevantes *per se,* que tienen la peculiaridad de repercutir, a su vez, en los aprendizajes académicos. La persona es una unidad indisociable y cualquier cambio es un reto para toda ella.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO III

Las consecuencias de la transición a secundaria

"Para mi el cambio desde la EGB al bachillerato es complejo, sobre todo si tienes que cambiar de centro, de amigos y de personalidad (me refiero a la madurez que es necesaria), etc. Lo peor es que todos estos cambios ocurren cuando tienes una edad en la que está cambiando mucho tu personalidad, te haces más maduro y estableces relaciones realmente amistosas con tus compañeros y amigos íntimos. Por eso es un cambio que hace que la vida te resulte más difícil. Empiezas a sentir lo que sucede a tu alrededor, cuando te suspenden lo sientes realmente porque ves que te estás jugando tu futuro. Has de saber decir que no a la droga y al alcohol, ... Lo bueno es que las relaciones con todos los compañeros son más abiertas y te ayudan de verdad." (Un estudiante)

"Ahora el nivel es mucho más alto, los profesores explican con más rapidez. En EGB el trato era más de persona a persona y la relación con los profesores no era tan difícil. Los pupitres eran dobles y siempre tenías a alguien al lado que te ayudara. Ahora tengo mucho menos tiempo libre porque hay mucho más que estudiar, ... El cambio de colegio perjudica mucho porque ya estabas acostumbrada a un ambiente y a unos profesores, lo que hace que al llegar al nuevo centro tengas un bajón en las notas de la primera evaluación hasta que coges la marcha en las diferentes asignaturas y te acostumbras a las formas de examinar de los profesores. Al cambiar de centro tienes que volver a hacer amigos y una mala aceptación puede que haga que empieces con mal pie, ya que te habías acostumbrado a las personas y ahora te encuentras que no tienes en quién apoyarte, por lo que al principio es difícil.... Para llegar al centro ahora tengo que madrugar más, duermo menos y tengo menos aguante por el día. Una cosa buena es que los profesores te exigen, te hacen rendir más; por eso necesitaríamos más tiempo y más descanso, ... Lo duro del bachillerato son los exámenes, ya que puedes tener en una semana siete u ocho exámenes, lo que imposibilita las salidas con amigos. En EGB solían hacer más salidas extraescolares, ... Ahora cuando sales a visitar algo te examinan de lo que ves." (Una estudiante)

"El nuevo centro es muy grande, te pierdes. Pero tiene bar, ..."(Un estudiante)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La mayoría de los estudiantes viven la transición a la enseñanza secundaria como un cambio notable en sus vidas, con proyecciones en muchas de las coordenadas que organizan el cotidiano transcurrir. No sólo son alteraciones de la experiencia escolar, de lo que para ellos significaba ir a un centro educativo, sino modificaciones de buena parte de su entorno vital. En este sentido, puede afirmarse que el "ascenso" significa un significativo *rito de paso* a una nueva etapa de sus vidas.

A partir de ahora iremos desgranando los aspectos en los que se producen los cambios más significativos y qué sentido tienen esas alteraciones. Como en cualquier investigación que se hace en educación, tampoco en ésta se puede dar cuenta de absolutamente todo. Cuando miramos a la realidad seleccionamos lo que vemos, cuando la queremos escrutar con más rigor cerramos todavía más el ángulo de nuestro visor.

El paso a la enseñanza secundaria no obligatoria, como es el caso de continuar en el bachillerato previo a la estructura diseñada por la LOGSE, supone adoptar la decisión primera de seguir una determinada vía personal, académica y social, con consecuencias determinantes del porvenir, aunque los efectos no sean del todo irreversibles. Desde luego, para quienes no acceden a ese nuevo nivel de enseñanza, la opción —voluntaria o forzada— es irreversible; el sistema educativo permite, formalmente, el regreso a senderos que un día no pudieron o no se quisieron continuar, pero las demandas de la vida y las circunstancias de cada cual hacen generalmente irrepetibles determinadas opciones básicas que un día pudieron tenerse. Las transiciones en este sentido rara vez son de "ida y vuelta". Quienes no continúen el bachillerato, con poca probabilidad volverán a tener la oportunidad de hacerlo; si la tienen, será ya en un contexto en el que la experiencia escolar no se acercará, ni de lejos, a la que pudieron tener de adolescentes, cuando los coetáneos fueron por ese camino.

La decisión de continuar o de no hacerlo se plasma en un momento puntual aunque el proceso se va fraguando con bastante anticipación; tiene una historia. No son muchos los estudiantes que llegan estrictamente al final de una etapa sin tener una expectativa más o menos clara de lo que va a ser de sus vidas en el futuro inmediato. La definición del porvenir escolar puede ser más temprana o más tardía, pero en pocas ocasiones espera hasta el último momento para decidirse. En otro capítulo ya se comentó que las transiciones, más que momentos puntuales, son procesos con fases previas antes de pasar a otro nivel.

Ahora añadimos que un factor importante de la transición es la expectativa de si ésta va a existir o no y con qué probabilidad puede ocurrir una opción u otra. En ese sentido puede decirse que la esperanza de transitar operará antes de que tenga lugar el *paso*. Quizá esa decisión esté pendiendo para algunos hasta el último momento, condicionada por los resultados académicos que se vayan a conseguir en la etapa que acaba; quizá se esté esperando la concesión de una beca; quizá, en último extremo, se esté a la espera de ser admitido o no en un determinado centro. Pero la esperanza o la idea de seguir o no está determinada antes para una gran mayoría de estudiantes. En

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

la configuración de esa expectativa intervienen muchos factores, que van desde la visión de futuro que infunden los padres, el concepto de sí mismo que tienen los estudiantes, sus motivaciones, los datos de rendimiento previo, el estímulo de los profesores, las profecías que se vuelcan sobre los estudiantes por vías difusas, el consejo de asesores psicopedagógicos, etc.

La misma esperanza de transitar, la firmeza con la que se tiene determinado realizarla, la claridad de esa expectativa, su definición realista y temprana, son condicionamientos de la transición. Éstos intervienen en que llegue a ocurrir o no y en el cómo se realizará, sobre todo en los casos en que las dudas hayan persistido hasta el final de la etapa que acaba. Seguramente aquellos estudiantes en los que la duda se haya mantenido forman uno de los subgrupos de riesgo ante el cambio que se les avecina y, en ese sentido, la falta de expectativa clara al finalizar la enseñanza primaria sea un decisivo factor predictor de efectos negativos en el paso a la nueva enseñanza, por lo que supone de inseguridad, falta de claridad, indefinición de proyecto personal, falta de apoyo familiar o, incluso, carencia de información sobre las posibilidades del sistema escolar y sus relaciones con las salidas laborales.

En otros estudios hemos encontrado que la definición o la indefinición del porvenir, así como la información sobre las opciones posibles de los estudiantes, guardan relación con el nivel de educación de sus padres: la inseguridad en este sentido afecta a más del doble de los hijos cuyos padres sólo tienen estudios primarios o menos, en comparación con los hijos de padres con estudios superiores. La seguridad de continuar estudiando es más frecuente, como es lógico, en quienes tienen mejor rendimiento escolar en las asignaturas "fuertes" del *curriculum* (Gimeno y otros, 1993, págs. 324 y sgs.).

La transición al nivel de secundaria (bachillerato) ha significado ya de por sí una selección; los que pasen serán alumnos bastante definidos en su vocación de estudiantes, al componer una muestra seleccionada, y tendrán además un sesgo social y académico. Los habrá que estén en las fronteras de la posibilidad de seguir o de caer, pero, de momento, tienen oportunidades que otros ya no tendrán. La práctica totalidad de la muestra de alumnos que hemos estudiado han pasado al nuevo nivel decididos y convencidos de que iban a hacerlo; solamente una minoría (7%) declara seguir estudiando por presión de los padres. En este caso se trata, obviamente, de estudiantes con más bajo rendimiento en general (tanto en el que traen de la EGB como en el que obtienen en las primeras evaluaciones que reciben en el bachillerato). Los pocos que han sido "presionados" son, con algo más de probabilidad, chicos que chicas, y están, también con algo de más probabilidad, más en la enseñanza pública que en la privada.

5. *El cambio de centro*

La primera manifestación de la transición entre la enseñanza primaria y el bachillerato reside en que el estudiante tiene que realizar un cambio de centro (aunque en algunos centros de la enseñanza privada no ocurra así), con todo lo que esto significa.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La red nutriente y la transición

La realidad demográfica escolar hace que existan más centros de enseñanza primaria que institutos de bachillerato, desde el momento en que éste nivel no es obligatorio. Por tanto, es inevitable que cada centro de bachillerato disponga de una red de "centros nutrientes" en alguna forma previsible pero en parte aleatoria, cuyo número es variable en cada caso, dependiendo de multitud de circunstancias. En el sistema educativo con la estructura previa a la LOGSE, transitar de primaria a secundaria supone necesariamente para los alumnos un cambio importante. Todos los institutos tenían que recibir inevitablemente a estudiantes procedentes de distintas escuelas primarias. Con la estructura escolar posterior a la LOGSE, aunque todos los alumnos de primaria continúen en la secundaria obligatoria, al pasar de una a otra cambiarán de centros en la mayoría de los casos,en la medida en que se adopte finalmente el modelo de centros de secundaria con los dos tipos de enseñanza secundaria: la etapa obligatoria y el bachillerato.

La red de la que se alimenta cada centro de bachillerato es peculiar. El grado de complejidad del mapa de flujos de estudiantes entre centros al cambiar de nivel de enseñanza depende de ciertas condiciones generales a todo el sistema y de otras peculiares en cada caso. El tamaño de la población y de los centros, la dotación de centros de una zona, la concurrencia de centros públicos y privados, la notoriedad de los centros ante la opinión de la comunidad, las posibilidades de elección real de centro por parte de los padres y las pautas de admisión de estudiantes en los centros receptores, son los factores generales determinantes de la red de flujos que se establece en las transiciones de la enseñanza primaria a la secundaria. Obviamente, fuera de las grandes ciudades con sus áreas metropolitanas, la dispersión de procedencias de los alumnos de un determinado instituto se reduce porque las opciones entre las que elegir son menores o más arriesgadas para padres y para los estudiantes si no se decide a ir al centro más cercano al hogar familiar.

En función del grado de complejidad que tenga la red nutriente o alimentadora, puede preverse hipotéticamente una mayor o menor heterogeneidad de alumnos en los centros receptores. Cuanto más disponibilidad de centros exista, cuanto mayores sean las posibilidades de elegir, tanta más complejidad tiene la red de alimentación y se provocará inevitablemente más dispersión respecto a la procedencia de los alumnos. Una peculiaridad que resalta la transición y la convierte en algo más complicado de prever y de atajar (HARGREAVES, 1990). Complejidad que se incrementará si los centros alimentadores tienen, a su vez, peculiaridades que los hacen singulares por la razón que sea (base socio-cultural de los alumnos, proyecto educativo diferente, etc.).

Ampliar la capacidad de elección de centro complica todavía más las redes nutrientes y las transiciones (SUMNER, 1986), aunque, por sí misma, la elección no significaría mucho si el *curriculum* tuviese la continuidad vertical asegurada. Sólo que, como esa continuidad nunca será lo suficientemente perfecta como para que la transición deje de notarse, porque aun con un *curriculum* prescrito semejante los centros y los profesores nunca

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

son idénticos, la diversidad de las procedencias de los estudiantes complica el panorama inevitablemente. El reverso de una desregulación es generalmente un incremento de los esfuerzos de coordinación, como ya hemos comentado.

Con mayor o menor capacidad de elegir centro, la dispersión inevitable de las redes nutrientes de los centros planteará siempre dificultades prácticas para establecer programas que "liguen" los planteamientos de los centros alimentadores para que la transición sea más suave para los alumnos. Las posibilidades reales para cada centro receptor dependerán de su peculiar red nutriente y de la estabilidad de la misma. Aunque no se pueda abarcar a todos los centros alimentadores, en la red de cada centro de bachillerato (o de secundaria una vez se implante la LOGSE) existen una serie de centros de primaria que aportan los flujos más numerosos de estudiantes, lo que faculta tomar algunas primeras medidas de coordinación.

Una idea precisa de la complejidad de situaciones que se plantean en las transiciones de centro nos la da una simple ojeada a la realidad. Considerando solamente la procedencia de los estudiantes de primer curso en la muestra de centros que hemos estudiado, el promedio de centros de primaria que nutren a un instituto de bachillerato, en una gran ciudad como Valencia, es de 17 centros de EGB por término medio. En poblaciones entre 10.000 y 50.000 habitantes ese promedio desciende a 11 centros. Esos promedios esconden una gran dispersión de situaciones. Así, encontramos institutos con una red muy sencilla, al nutrirse solamente de 2 centros de EGB, mientras que en el extremo opuesto tenemos un centro de bachillerato cuyos alumnos de primer curso proceden de 28 centros de EGB distintos. Estos datos expresan una aproximación a una situación más compleja todavía, puesto que en muchos casos nosotros hemos elegido solamente un grupo o dos de estudiantes de primer curso para formar parte de nuestra muestra, cuando había institutos que tenían más grupos.

Existe, pues, una importante dispersión de procedencias en los centros, aunque es lógico pensar que el grueso del alumnado lo suministra un escaso número de ellos. Por ejemplo, en el conjunto de situaciones estudiadas por nosotros, solo 2 centros de EGB proporcionan el 43% de los estudiantes en una gran ciudad prototípica, un valor que asciende al 53% en las poblaciones de 10.000 a 50.000 habitantes. Será, pues, en las grandes poblaciones donde resulte más complicado establecer "comunidades educativas" coordinando los centros de los que vayan a salir los estudiantes que asistirán a uno determinado de secundaria.

En el conjunto estudiado, aproximadamente un tercio de los estudiantes del primer curso de bachillerato proceden de un solo centro de EGB, encontrando institutos en los que esa proporción desciende hasta la décima parte y otros casos en los que llega hasta más del 90% de los estudiantes. Para cubrir las tres cuartas partes de la matrícula de alumnos que empiezan bachillerato se precisa un promedio de 6 centros de EGB. Salvo en los centros privados que tienen los dos niveles de enseñanza, en los que la gran mayoría de estudiantes de EGB permanece en el mismo centro para cursar el bachi-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

llerato, las redes son, pues, inevitablemente complejas y la heterogeneidad de procedencias insoslayable.

Las redes nutrientes son más dispersas en los centros públicos que en los centros privados, como puede observarse en la Figura 6, en la que se muestran los porcentajes de estudiantes que aportan creciente número de centros nutrientes de primaria. Así, mientras que en los centros privados un 69,46% de los alumnos procede de solamente 2 centros de EGB (con una variación que oscila entre el 18,42% y el 100%, según los centros), en el caso de los centros públicos los 2 primeros centros de EGB nutrientes aportan el 42,97% de los estudiantes (con una variación que oscila entre el 48,48% y el 85%).

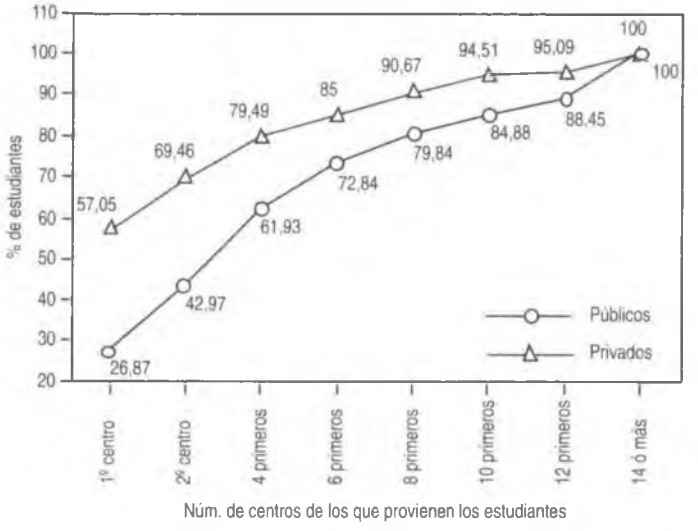


Figura 6: Número de centros de EGB que componen la red nutriente de los institutos públicos y privados.

Este diferente comportamiento de las redes nutrientes en el sistema público y en el privado tiene una virtud desenmascaradora. Cuando desde la ideología neoliberal se ensalza la necesidad de establecer el principio de permitir la elección dentro del sistema público como instrumento para ejercer la libertad y dar salida a la diversidad de opciones, es en el sistema público donde hay más variedad de procedencias sin implantar tal política. Si esta diferencia constatada en nuestra muestra fuese cierta en todo el sistema educativo, podría afirmarse que el sistema público, paradójicamente, permite más movilidad real de alumnos al pasar al bachillerato, aunque tales "desplazamientos", más que ser fruto de la libre elección de centro son el resultado de la garantía de acogida a todos los estudiantes, procedan de donde procedan. Puede ser la carencia de puestos escolares cercanos en el sistema público la que obliga a desplazarse a centros donde es posible la acogida asequible desde un punto de vista económico.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

De ahí la importancia social de que los centros públicos no deban poder elegir a sus alumnos, tal como ocurre en los centros privados (o, mejor dicho, que no elijan a los padres, que es lo que realmente esconde la libertad de elección entre pública y privada), salvo que le sobren plazas, precisamente para que todo alumno tenga un centro al que poder llegar.

La más alta variedad de procedencias en los centros públicos se explica por la heterogeneidad de los medios geográficos en los que están enclavados y por el hecho de que tienen necesariamente que acoger a los alumnos que quepan en su oferta. Esta mayor heterogeneidad de alumnos en la red de centros públicos, por lo que a la procedencia de primaria se refiere, vendrá a sumarse a otra heterogeneidad: la proveniente de admitir estudiantes de procedencias socioculturales también más diversas. Por distintas razones, pues, los centros públicos pueden tener más dificultades que los privados para organizar la variedad de alumnos que ingresan a ellos; por consiguiente, las transiciones serán más complejas de organizar. Una dificultad que enraíza en la misma virtualidad positiva de los centros públicos: el de ser más abiertos desde un punto de vista social.

La heterogeneidad de la red de centros nutrientes de EGB de que dispone un instituto de bachillerato por sí sola no parece guardar demasiada relación con el rendimiento promedio de los estudiantes en la primera evaluación después de la transición. La correlación entre la dispersión de centros de primaria de los que proceden los alumnos en cada instituto de bachillerato y el rendimiento alcanzado en la primera evaluación es baja y negativa ($r = -0{,}37$). Es decir, que existe una ligera tendencia a que una más alta heterogeneidad de procedencias vaya ligada a un más bajo rendimiento. Pero pueden ser otras las causas que provocan ese fenómeno (ubicación y circunstancias de los centros acogedores de más diversidad de procedencias, por ejemplo).

Las razones de estar en un centro

Una vez realizada la transición a un centro, la decisión tomada parece bastante estable; los estudiantes, mayoritariamente, permanecerán en los centros elegidos. Al finalizar el primer curso de bachillerato una mayoría de estudiantes (93%) asegura que no piensa cambiar de centro. Una tendencia que afecta por igual a los centros públicos y a los privados. La minoría de estudiantes que dice va a cambiar de centro después de transcurrido el primer curso coincide con aquéllos de más bajo rendimiento, buscando seguramente otra oportunidad. La decisión importante para las familias es la elección en el momento de la transición, después se acomodan a lo decidido. La investigación en otros países indica que son los padres junto a los alumnos los que toman esa primera decisión conjuntamente en la mayoría de los casos, si bien el papel del alumno varía con la edad. En la elección puede intervenir desde el clima social del centro que se percibe desde fuera hasta la apariencia del edificio. La cercanía al hogar, la disponibilidad de transporte, el deseo de ir adonde van los amigos y el coste económico son los factores más decisivos que toman en consideración las familias (OCDE, 1994).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los estudios que se ocupan de este tema destacan la variedad de razones que esgrimen los padres cuando optan por un centro determinado. El informe de la OCDE (1994) relaciona unas cuantas investigaciones pertenecientes a diversos países. En el caso de Suecia (para edades entre 7 y 14 años), las razones más frecuentemente aducidas en la explicación de la elección de centro son que el hijo tenga amigos en el nuevo centro y que exista una atmósfera de compañeros agradable (34% de los padres aducen esos motivos). Otros valores son que las clases tengan un ambiente tranquilo, el que no haya violencia y sean de tamaño reducido (21%), el que haya buenos profesores y buena dirección (16%) y que se atienda a los alumnos (15%). En un estudio inglés, centrado en la educación secundaria, las razones más aducidas son: la preferencia del estudiante (23,3%), la comodidad de la ubicación (23,7%), que los hijos tengan amigos en el nuevo centro (14,5%) y el nivel de rendimiento académico (21%). En el caso de un estudio francés las preferencias son: la reputación del centro (25,1%), la calidad de la enseñanza (20,3%), el éxito de los alumnos en bachillerato (10,4%) y la masificación (27%). En otro estudio en los Estados Unidos las cinco razones más frecuentemente mencionadas para elegir escuela fueron: la calidad del personal, la disciplina, el *curriculum,* el tamaño de las clases y los resultados en las pruebas.

Si algún valor tienen las opiniones de nuestros estudiantes acerca de las razones que han tenido ellos y sus padres para optar por el centro en el que están, los criterios más citados son la opinión que se tiene de *la calidad del centro*, la *cercanía al hogar* y el que fueran también al centro elegido *otros amigos*.

TABLA 3

Porcentaje de estudiantes que declaran haber seguido las razones que se indican para estar en el centro en que empiezan a cursar el bachillerato

Razones para elegir centro	Totales	Centros públicos	Centros privados
Es el más cercano mi casa	28,06	31,47*	9,24
Tengo otros hermanos mayores que yo aquí	7,44	9,91	9,37
Porque venían mis amigos/as	19,43	21,24*	8,82
Porque mi familia cree que es un buen centro	32,48	26,14	55,71*
Porque conocíamos a los profesores/as	1,76	0,82	5,65

* Diferencia significativa en un nivel de p = 0,01

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Es interesante comprobar la desigual presencia de unos criterios u otros según se haya elegido un instituto público o un centro privado, como se aprecia en la Tabla 3. La cercanía al hogar familiar es muy poco citada en el caso de estudiantes de centros privados, siendo la razón más mencionada en los centros públicos (esta apreciación respecto de los centros públicos es constatada también por ESCUDERO, 1987). El ir al centro al que van los amigos es más citado también en la enseñanza pública. La idea de que se está en el centro que se ha considerado de más calidad pesa, sin embargo, bastante más en los estudiantes de centros privados. El estar en un centro privado supone para algo más de la mitad de los estudiantes que lo frecuentan saberse usuarios de un servicio de más calidad, plasmación en los estudiantes de una idea socialmente arraigada. El centro público ofrece, además de su práctica gratuidad, la "facilidad de uso" de un servicio público.

Transición y lejanía

> "Para mí, en lo que más he notado el cambio es que ahora tengo que caminar bastante más para llegar al instituto" (Un estudiante).

La transición incrementa la lejanía del centro respecto del hogar familiar. Una condición que altera los hábitos de bastantes alumnos. Las diferencias entre alumnos son muy notables de unos estudiantes a otros, y lo mismo ocurre en primaria, si bien la variabilidad de situaciones personales es mayor una vez que se ingresa en los nuevos centros de bachillerato. Mientras que unos tienen el centro prácticamente al lado de sus casas, otros alumnos llegan a invertir hasta hora y media en llegar a él, por lo que este factor se convierte en uno de los más decisivos a la hora de optar por el centro al que se va a asistir, cuando se puede elegir. La cercanía centro-hogar familiar es mayor en el caso de los alumnos que asisten a centros públicos que en el de los privados, tanto en EGB como en bachillerato. Obviamente, cuando se ha elegido ir a un centro privado cuentan consideraciones más allá de la proximidad.

No existe relación alguna entre la inversión de tiempo en el desplazamiento desde el hogar familiar hasta el centro y el rendimiento académico alcanzado tras la transición. El cambio sólo afecta a hábitos de vida porque la mayor distancia a cubrir se une al cambio del horario escolar que obliga a los estudiantes a levantarse más temprano.

> "En EGB me levantaba a las 9 de la mañana y volvía a casa a las 17,30. Ahora me levanto a las 7 y vuelvo casi dos horas más tarde que antes" (Un estudiante).

La entrada al nuevo centro

> "Aquí, el primer día, como si estuvieras en el extranjero. Pero ya me he adaptado y estoy contenta" (Una estudiante).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Comentamos en otro momento que la transición a un nuevo centro implica conectar con un ambiente distinto, lo que seguramente no constituye el mayor de los obstáculos para la mayoría de los estudiantes. Para muchos de ellos las posibles ansiedades que ese cambio pudiera producir se deben tanto a lo que supone la transición en sí, como a las advertencias o incluso "amenazas" acerca de lo que va a acontecerles que les han comunicado la familia, otros compañeros o los mismos profesores de la enseñanza primaria. La entrada en un nuevo ambiente sin ir acompañado de vínculos procedentes del medio del que se parte acentúa el carácter llamativo del paso al nuevo nicho ecológico.

La notoriedad del cambio se incrementará al ir acompañado de otras rupturas: cambio de profesores, de compañeros, pasar a un clima más formal, a una institución quizá más masificada, con normas de comportamiento quizá diferentes de las del centro de procedencia, en la que puede uno sentirse desorientado. Hasta se puede sufrir una pérdida de *status* social al formar parte de los "novatos" en el nuevo centro, etc. Los estudios etnográficos sobre la vida escolar, especialmente los dedicados a las transiciones, nos han sensibilizado sobre los procesos de adaptación que los alumnos tienen que realizar en los momentos en que se entra a un nuevo ambiente, resaltando la puesta en marcha de estrategias de indagación de los estudiantes para descubrir cuáles son las normas informales que funcionan en el mismo, tan importantes o más que las formales para la vida cotidiana, tanto en relación a los nuevos compañeros, como respecto de los profesores y de las autoridades del centro, para poder sobrevivir con más facilidad en el nuevo medio.

En los primeros encuentros se establecen las normas de actuación, previo reconocimiento de la situación. Woods (1981) sugiere que en esos momentos se desarrollan una serie de fases de una negociación que parte de un proceso de *reconocimiento*, seguido de otra fase de *movimientos seguros*, para acabar *experimentando* en la situación ya dominada. Secuencia que no tiene que cumplirse de forma mecánica, sino dentro de una dinámica más fluida. Esos "encuentros iniciales" también tienen un particular sentido e importancia no sólo para los alumnos, sino también para los profesores (Beynon, 1985).

El acceso al nuevo centro va acompañado, pues, de cambios reales, plagados de expectativas positivas y negativas, de esperanzas y tal vez de temores que ponen a los estudiantes ante la puerta de un nuevo territorio social y físico en el que desenvolverse. Para soslayar los aspectos que puedan provocar inquietud y para facilitar la rápida integración en la nueva situación es conveniente desarrollar tácticas de "bienvenida" entre las que son de primera importancia las de la primera acogida. Son las medidas más elementales destacadas en la mayor parte de programas para suavizar las transiciones. No se trata de emular las estrategias de *marketing* social para mejorar la imagen del centro y dar a la "clientela" la satisfacción de sentirse acogido, sino de elementales normas de acercamiento en las relaciones humanas, tan importantes en la educación, más en la etapa en que se encuentran los estu-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

diantes. En este aspecto la enseñanza pública tiene que convertirse en algo más que un servicio gratuito que se tiene cerca de casa, porque, si resulta acogedora para los usuarios, se refuerza también su imagen social y se crean lazos comunitarios.

El primer dato que queremos destacar en este aspecto es que, frente a la imagen más extendida, los centros públicos de la muestra que hemos estudiado no se diferencian de los privados en cuanto a la práctica de algunas estrategias básicas de acogida: dar la bienvenida, ser recibidos por el director, reuniones de alumnos, padres y profesores, y comunicación de normas de funcionamiento. En general, todas ellas son prácticas poco frecuentes, que solamente, en el mejor de los casos (comunicación de normas o reunión entre estudiantes padres y profesores), sólo un tercio de los estudiantes dice haberlas vivido.

Cambio de centro, compañía más selecta

> "Si tenías un nivel bajo antes, aquí (en el instituto) lo notas más porque ahora tus compañeros saben más" (Un estudiante).

El paso de la enseñanza primaria al bachillerato implica un filtrado de la población que lo realiza, dado que la primera es obligatoria y el segundo no. Para acceder a éste es preciso haber superado con éxito la enseñanza primaria, obteniendo la titulación que acredita el haber alcanzado los objetivos mínimos. Los que no obtengan el título de Graduado Escolar quedarán excluidos del nuevo tramo de educación. Este mecanismo de selección académica y social, una vez implantada la LOGSE, se traslada al paso desde la enseñanza secundaria obligatoria al nuevo bachillerato. Lo que ahora detectemos en la transición desde primaria podremos verlo más tarde en la salida desde la secundaria obligatoria. La realidad de la selección inevitable va acompañada de una serie de valores, supuestos y concepciones sobre los niveles del sistema que penetran la mentalidad de los profesores y de toda la sociedad mínimamente informada: los estudiantes de bachillerato son (¿tienen que ser?) escolares más selectos; ascender es penetrar en una casta superior. Cuando se detecten deficiencias en los estudiantes que han accedido, se achacará a la falta de rigor en la selección, al relajamiento en la norma de filtrado académico.

Los datos de que disponemos nos dicen que esa selección tiene una serie de características. El rendimiento promedio de todas las áreas del *curriculum* al finalizar el último curso de la EGB de los estudiantes que todavía están en ese nivel de enseñanza es más bajo que el que obtuvieron en ese mismo curso los estudiantes que han transitado al bachillerato, es decir que pasan los mejores, como no podía ser de otra forma. Una diferencia global que oculta algunas peculiaridades importantes.

Las puntuaciones obtenidas en el último curso de la EGB en las áreas de Ciencias Naturales, Idioma, Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias So-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ciales, por ese orden, aunque con escasas diferencias entre ellas, son las que más claramente diferencian a la muestra de "seleccionados" que han transitado a la secundaria respecto de los estudiantes que están a punto de hacerlo, algo que refuerza el carácter de «llave» que tienen.

El estudiante que transita a las nuevas enseñanzas se va a ver acompañado, pues, por compañeros más seleccionados. Disponer de un *status* académico alto será más difícil; haber pasado con las mínimas calificaciones sitúa a quienes estén en esa situación en una posición relativa peor. El nivel promedio de las clases ha mejorado y eso marca un punto de partida diferente para el trabajo académico y para las relaciones sociales. Las referencias para la autoapreciación de cada uno han cambiado, y no es extraño por ello que la autoimagen, como veremos más tarde, sea una de las características personales que se ven afectadas por la transición.

6. *Algunos efectos personales y sociales de la transición*

> "Pasar de EGB a BUP es como dar un enorme salto de la ficción a la realidad. Aquí nadie hará nada por ti, sólo tu esfuerzo vale. Serás tratado como lo que eres: un número en una lista, un nombre en un boletín, una calificación en un examen. Te darás cuenta de que ser una persona no es ahora tan importante. Sin embargo, a todo te acostumbras, a todo". (Una estudiante).
>
> "Antes cuando estábamos en primaria, antes de salir, tratabas con niños y ahora en el instituto son los otros los que te tratan a ti como a un niño" (Un estudiante).

No es preocupación fundamental nuestra en este trabajo el indagar sobre los efectos que en la personalidad tienen las transiciones en educación. Y no lo es, no porque esta dimensión no tenga trascendencia, que la tiene, sino por las posibilidades que nos presta el marco de indagación que hemos elegido.

Quienes abordan los retos de las transiciones son sujetos que arriesgan algo de su personalidad; unos retos y unos riesgos que tienen significados particulares para cada uno. Nuestras opciones metodológicas no permiten el acceso a la singularidad con la que cada estudiante vive los procesos de cambio de ambientes educativos, más allá de recoger sus impresiones. Para intentarlo se exige una orientación de tipo clínico o estudios de casos prototípicos. Nuestra aproximación ha sido panorámica, con el objetivo de sensibilizar sobre un problema que no suele ser objeto de atención en nuestro contexto, incidiendo sobre todo en su vertiente pedagógica.

Aunque no podemos dejar de llamar la atención sobre la proyección que las transiciones tienen en la personalidad de los estudiantes (por cuanto el cambio de ambiente reclama la atención a quienes realizan el paso, al tratarse de un proceso de adaptación que exige cambio de perspectivas, de expectativas, de autopercepciones y de comportamientos diversos), es preciso recordar que la educación integral de la persona como un todo durante la etapa de la educación obligatoria es un objetivo que incumbe a todos los profe-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sores y también al centro escolar, y eso reclama una sensibilidad hacia los estudiantes en todas sus dimensiones. En cualquier caso, la misma idea de educación implica, trátese de la etapa que sea, acercamiento al ser global que aprende y que vive en las instituciones educativas.

Ser sensible a las consecuencias personales y sociales de las transiciones es, pues, un corolario inexcusable, y lo es además por las consecuencias que el equilibrio personal tiene en los aprendizajes escolares y en las actitudes hacia la enseñanza. Ese equilibrio puede desestabilizarse, de lo que podrían derivarse riesgos y efectos transitorios o duraderos en los procesos de maduración, especialmente para aquellos estudiantes que se hallen en la *zona de riesgo*, por sus condiciones personales, por su biografía académica o por cualquier otra circunstancia. Las transiciones, especialmente alguna de ellas, alcanzan notoriedad para las personas que las experimentan y eso se plasma en multitud de datos puestos en evidencia por la investigación. Existe un amplio consenso acerca del hecho de que los alumnos tienen problemas en el momento de la transición, pero se debate sobre la extensión de dicho problema (YOUNGMAN, 1986). Conviene, por tanto, como norma general, limar las brusquedades en los cambios, facilitar el paso a la nueva situación y establecer estrategias de atención para aquellos estudiantes que más pudieran necesitarla.

Se ha llegado a discutir, en la perspectiva psicológica, si la temprana adolescencia no será el peor período para el cambio desde un ambiente que resultaba más familiar y en el que se habían establecido sólidas relaciones entre iguales a otro más impersonal y burocratizado, con nuevos compañeros, cuando el adolescente está construyendo su propia identidad. Es el cambio desde un ambiente donde se puede sentir uno más seguro a otro que reclama más independencia y que puede ser más inestable (SIMMONS y BLYTH, 1987), más competitivo, donde la valía personal tiene otros referentes para el grupo y para la institución. Ambientes más tensos, con más presión académica y familiar, con mayor competitividad, con nuevas relaciones sociales, son factores que se conjuntan en una constelación que representa un clima alterado, donde cada uno tiene que experimentar un proceso de ajuste y de adaptación ante el que los diversos sujetos responden de forma distinta.

¿Existe algún momento más propicio que otros para realizar las transiciones? Es difícil contestar a esta pregunta por dos razones básicas. *La primera,* porque la estructura del sistema educativo la determinan otras consideraciones que las meramente psicológicas. *La segunda,* porque el punto ideal de paso no existe. Si hay que realizar la "ruptura", en algún momento habrá de acometerse. En muchos casos se han estudiado criterios para establecer acuerdos acerca de qué momento es el más propicio para la transición a la enseñanza secundaria, llegando a la conclusión de que no es posible hablar de una edad ideal determinada (NISBET y ENTWISTLE, 1969). En un estudio realizado por NISBET, WELSH y ENTWISTLE (1972) se demostraba que a la entrada de la enseñanza secundaria es tal la variabilidad de los estudiantes en cuanto a su desarrollo físico, intelectual, social y emocional, que resulta problemático decidir a qué edad exactamente debería realizarse la transición. La

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

adolescencia es una etapa de acelerados cambios que pueden dar lugar a que en un mismo grupo encontremos alumnos con características muy disímiles; mientras unos están saliendo de la niñez, otros son ya jóvenes diferenciados de los anteriores (MILGRAM, 1992). Unas diferencias que pueden constatarse en los rasgos físicos, de personalidad y en las características sociales. Esa misma variabilidad viene a poner de manifiesto la multiplicidad de situaciones desde las que diferentes estudiantes abordarán los retos de la transición que nos ocupa. El consenso más extendido en los sistemas escolares establece que en torno a la edad de entre los 10 y los 13 años es cuando se debe producir el paso de nivel.

Las consecuencias en la personalidad de los adolescentes que puede tener la transición a la enseñanza secundaria ha sido uno de los temas de estudio más tratados al abordar el paso a ese nivel de enseñanza (ECCLES, MIDGLEY y ADLER, 1984; FELDLAUFER, MIGLEY y ECCLES, 1988; ECCLES, MIDGLEY, 1989; ECCLES, LORD y MIDGLEY, 1991). Se han avanzado hipótesis y se han comprobado efectos de los impactos de esa transición en una etapa muy sensible de la evolución psicológica, como es el inicio y transcurso de la adolescencia, etapa especialmente convulsa en la que el sujeto alcanza la madurez intelectual, y cuando se está afianzando el sentido de la identidad personal (MEASOR y WOODS, 1984).

Se trata de cambios evolutivos de orden psicológico y social que tienen lugar cuando el sistema educativo obliga a un cambio de ambiente, a una ruptura de relaciones sociales y de la adaptación personal lograda en el nivel educativo anterior. La coincidencia de los cambios psicológicos de la adolescencia con los retos a que obliga la transición provoca que, si en todas las transiciones el cambio de contexto demanda reajustes, la transición a la enseñanza secundaria sea especialmente significativa. BLYTH, SIMMONS y CARLTON-FORD (1983) sostienen la hipótesis de que, desde el punto de vista personal, esta transición no sería tan importante si tuviese lugar unos años más tarde, una vez que se hubiese afianzado la identidad del adolescente.

Las consecuencias del paso a la enseñanza secundaria se han podido apreciar en el incremento de la ansiedad, en el cambio de motivaciones, de creencias y de valores, en las conductas y en las autopercepciones. Los efectos a corto plazo generalmente más resaltados han sido los relacionados con el incremento de la ansiedad y un cierto declinar del rendimiento escolar (GALTON y WILLCOCKS, 1983). HARGREAVES (1990) coincide con estas conclusiones al señalar que la transición a la enseñanza secundaria puede producir problemas en cuatro aspectos, principalmente: en la ansiedad que desarrollen los estudiantes, en los procesos de ajuste a corto y largo plazo que tienen proyección en el rendimiento, en la motivación e implicación en el centro y, finalmente, en la continuidad-discontinuidad del *curriculum* y sus consecuencias en la existencia de lagunas o de repeticiones para el aprendizaje de los estudiantes.

El paso de un estadio a otro de la escolaridad necesariamente presupone un cierto grado de desconocimiento sobre el porvenir y sobre los retos que depara, lo que puede traducirse en algunos estudiantes en desconcierto y en

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ansiedad. Esto no tiene que apreciarse necesariamente como algo patológico, sino como un componente de un proceso de maduración (MURDOCH, 1986). Es normal en múltiples situaciones de la vida y forma parte de los retos del crecimiento, y lo es también en el progreso dentro del sistema educativo. Sólo que esos desasosiegos e inseguridades en ocasiones pueden repercutir en desajustes para algunos estudiantes.

Las fuentes de la ansiedad residen en múltiples factores. Existe la previsión real de tener que relacionarse con otros compañeros en un centro donde los recién llegados son los menores al lado de otros "veteranos" de ambos sexos. La inseguridad y la ansiedad tienen que ver también con la creencia de que en los nuevos centros van a encontrarse con un trabajo que se les suele presentar como más exigente. Se transita a centros de mayor tamaño con aulas más pobladas, lo que puede suponer una amenaza ante el hecho de sentirse perdidos en el nuevo grupo. Se anticipa también un cambio a un clima más estricto, con un profesorado diferente, donde van a ser tratados de forma más impersonal.

Muchas de esas expectativas generadoras de ansiedad se apoyan en realidades anticipadas en muchos casos por otros compañeros, por familiares y por los mismos profesores de primaria. Son "mitos amenazantes" que afectan tanto a profesores como a estudiantes (MEASOR y WOODS, 1984) y que propagan la creencia de ir a lugares muy distintos para vivir una vida muy diferente donde la situación personal va a cambiar bastante (Es una especie de: ¡ya verás cuando vayas allí...!). La transición es para algunos estudiantes más real en las amenazas sentidas previamente que en la práctica cuando ocurre. En ocasiones, desde la misma educación primaria se exageran determinados estereotipos de la secundaria, enfatizando la ruptura que los estudiantes van a encontrar al ir de una a la otra. En unos casos esas creencias tienen fundamento, como veremos, pero en otros son fantasías sin base real. Con fundamento o sin él, los temores tienen efectos ansiógenos que, por lo general, son de corta duración, dado que actúan en el momento preciso de la transición (NISBET y ENTWISTLE, 1969), y suelen desaparecer en el momento mismo en que los estudiantes perciben que no tienen base real, tal como nos lo han hecho saber algunos estudiantes:

> "Al principio creía que me iba a ir de mala manera, pero creo que ahora voy bien y me lo paso mejor que antes."
>
> "No hay muchas diferencias al pasar a bachillerato, simplemente la enseñanza es algo más intensa y fuerte. Al principio creía que iban a cambiar muchas más cosas y estaba asustada, pero luego me di cuenta de que mucho de lo que contaban eran exageraciones."
>
> "Si quieres seguir estudiando hay que pasar por estas cosas."

Como se sabe, ciertos grados de ansiedad son normales y hasta estimulantes. La ansiedad, como resaltan otros estudios sobre el paso a secundaria, en vez de ser vista como fuente de perturbación es apreciada también como una anticipación positiva. La transición es una promesa de ir a otro

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mundo de más libertad, de menos control sobre la vida personal, el poder encontrarse con "los mayores" para seguir por un camino con otro *status.* No nos han faltado manifestaciones en ese sentido.

El tránsito concita, pues, expectativas y reacciones contradictorias; es un momento en el que se aglutinan sentimientos diferentes según de qué estudiantes se trate e incluso en cada uno de ellos. Tiene aspectos preocupantes y aspectos promisorios. El que sean más prominentes los unos que los otros varía en función de los alumnos y según de qué centros se trate (HARGREAVES, 1990). Cuando se han querido establecer categorías de alumnos en la zona de riesgo para poder predecir estos fenómenos, se comprueba que afecta más a los chicos que a las muchachas, si bien de esta diferencia no tenemos constancia en nuestros propios datos.

La percepción de la propia valía

> "Ahora en el bachillerato todos los amigos son iguales que tú o más listos" (Un estudiante).

Uno de los aspectos afectados por las transiciones, bastante tratado en la investigación, hace referencia a las alteraciones en la autopercepción de sí mismo o autoconcepto y, más específicamente, a la apreciación de la capacidad para abordar las exigencias escolares que uno tiene de sí mismo o autoconcepto académico.

Como se sabe, la autopercepción tiene un punto de referencia importante en "los otros" significativos para uno (la percepción de cómo creemos que nos valoran personas relevantes para cada cual), en las comparaciones con los demás que hacemos de nosotros mismos y en la introyección que realizamos de las reacciones de los demás hacia nosotros. Es decir, que el autoconcepto surge en el entramado de relaciones psicosociales dentro del que nos desenvolvemos. Se sabe que la imagen de sí tiene que ver con las experiencias vividas y que es un elemento a partir del cual se afrontan con mayor o menor seguridad las vivencias futuras. La autoestima es un factor fundamental de la identidad y un importante mediador vital a largo plazo del desarrollo, que tiene facetas conductuales, cognitivas y motivacionales. (ECCLES, MIDGLEY, 1989). El proceso de la configuración de la autoimagen adquiere especial significado en la etapa de consolidación de la identidad del adolescente.

Con el paso a secundaria se ha accedido a un nivel con más exigencias, se ha transitado desde un centro en el que se pertenecía al subgrupo de los mayores, quizá los más responsables, los más conocidos, los que más capacidades físicas e intelectuales tenían (SUMMERFIELD, 1986), a otro medio donde se es, al principio, desconocido y en el que se forma parte del grupo de los menores. Se ha entrado en un ambiente de alumnos más seleccionados y se es evaluado con más severidad, como podremos ver más adelante. Los mejores estudiantes en la primaria tienen como referente en la nueva situación para su autopercepción a un grupo de compañeros de competencia media

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

superior. Los que se percibían como "del montón" quedan más relegados en la escala de comparación. Es decir que el entramado de las relaciones en el que encuentra sentido la percepción de uno y de los demás se ha alterado sensiblemente. Por estas razones, uno de los cambios que se afrontan en la transición es el de experimentar un descenso del autoconcepto.

HARTER, WHITESELL y KOWALSKI (1992) encuentran que aproximadamente la mitad de los alumnos reflejan sustanciales cambios de su autoconcepto académico en la transición (tanto hacia arriba como hacia abajo), mientras la otra mitad se mantiene estable en cuanto a la estimación de sus capacidades académicas. Esos cambios están ligados a otros paralelos en la orientación de la motivación. La mejora de la percepción de competencia iba ligada, según esos autores, al incremento de las motivaciones intrínsecas por el estudio, mientras que en los alumnos para los que su autopercepción decrece disminuyen esas motivaciones, sin que pueda suponerse una relación necesaria de causalidad entre dichos aspectos.

La valoración de sí mismos que muestran los estudiantes que han comenzado los estudios de bachillerato, referida a su posición entre sus compañeros cuando estaban en el último curso de primaria, es más favorable que la que muestran los estudiantes que no han transitado todavía y que, por eso mismo, no han experimentado la "selección" que implica el rito de pasar. Una vez que transitan, la apreciación de su valía relativa en la nueva situación reflejará el filtrado de que han sido objeto, así como las nuevas y más duras exigencias del nivel al que han ascendido.

En la muestra de estudiantes de primer curso de bachillerato que hemos analizado, ha bastado un solo trimestre de curso en el nuevo nivel de enseñanza para que el autoconcepto académico (percepción, en este caso, de la posición relativa que uno cree que ocupa entre los demás) baje para el 45% de los estudiantes. Sólo, aproximadamente, un 6% mejoran la percepción relativa de sí mismos. En nuestro caso no hemos encontrado que esta situación sea distinta en la enseñanza pública que en la privada, ni que varíe de chicos a chicas. La entrada al nuevo nivel de enseñanza lleva, pues, a una gran parte de estudiantes a devaluar el sentido de su propia valía, aunque la mitad aproximadamente mantenga la misma percepción que tiene de sí ahora en el bachillerato respecto de la que tenía cuando estaba en enseñanza primaria. Se produce así un reajuste importante de la percepción de lo que uno sirve para seguir en el sistema educativo al haber ingresado en un medio más exigente y en grupos más seleccionados.

La percepción que tienen de sí la mayoría de los estudiantes (54%) al terminar ese primer trimestre tras la transición a las nuevas enseñanzas y en el nuevo centro la mantienen hasta el final del curso; algo más de la tercera parte la mejora a lo largo del curso, mientras que una minoría la empeora todavía más (11%).

Hemos podido comprobar que esas percepciones de sí mismo no son arbitrarias, puesto que guardan relación con el rendimiento promedio que se ha obtenido, tanto cuando se está en primaria, como una vez que ha transcurrido el primer trimestre en el nuevo nivel. Los que más favorablemente se

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

perciben tienen rendimientos más altos y los que peor se aprecian los tienen mucho más bajos.

Las alteraciones en la autoestima académica, se hallan relacionadas, parece que de forma evidente, con la transición, pero es una relación ambivalente, que también han señalado algunos autores (ECCLES, MIDGLEY, 1989). Es así porque en primer lugar, para algunos, los menos, supone mejoría, mientras que para otros, los más, implica un empeoramiento. Seguramente se trata de una relación quizá causal que interacciona con otras muchas condiciones de los sujetos, de los centros y del medio ambiente externo, resultando difícil predecir qué estudiantes son más o menos propicios a sufrir cambios y en qué sentido lo harán. SEIDMAN y otros autores (1994) han encontrado una curiosa relación entre las variaciones del autoconcepto y el ambiente social del alumno. Así, por ejemplo, determinados estudiantes pertenecientes a ambientes culturalmente deprimidos experimentaban un crecimiento en algunas dimensiones de la autoestima con el paso a la secundaria. Este último autor considera que la transición podría tener menores efectos en los aspectos sociales de la autoestima que en los aspectos académicos.

Nosotros no sólo creemos que esos efectos pueden ser desiguales, sino que operan en dirección contraria para muchos alumnos, procedan del medio que sea. Podemos afirmar que, por las indicaciones que nos sugieren nuestros estudiantes, se ve con claridad que muchos de los alumnos tienen que afrontar un desnivel importante que trastoca negativamente su valoración personal en cuanto estudiantes, pero, sin embargo, muchos de ellos manifiestan el sentimiento de haber adquirido un *status* más adulto del que se muestran satisfechos, gracias al trato "más despegado" que les brindan sus profesores, a un menor control por parte de la familia y debido también a la ganancia adquirida en un marco de mayor libertad y responsabilidad del que ahora disfrutan o al que se ven obligados a adaptarse. Es decir, que al cambiar el medio con la transición, y al cambiar éste no sólo en cuanto a exigencias académicas sino en relación a otras dimensiones psicosociales, el sentimiento de la propia valía puede verse desigualmente afectado en distintas dimensiones. Se corroboraría así la idea ya comentada de que las transiciones son experiencias polivalentes para cada cual y para distintos sujetos que es preciso apreciar en toda su complejidad.

En cualquier caso no deberíamos olvidar la proyección dinámica de la percepción de sí mismo, que cobra así un cierto papel predictor condicionante del porvenir, o al menos de la representación que se hacen de él los estudiantes. Un estudiante, cuando tiene una percepción relativamente desfavorable de sí mismo como alumno, es más probable que llegue a pensar que abandonará los estudios que ha comenzado o que cambiará su actual trayectoria por la de la formación profesional. Los alumnos que se muestran más confiados de poder seguir y terminar los estudios recientemente comenzados son los que también tienen los niveles de autoestima más elevados. Aquellos que después de un trimestre en el nuevo nivel creen que tendrán que abandonar sin poder terminar lo empezado coinciden con mucha mayor probabilidad con los que tienen niveles más bajos de autoestima académica.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

No es que la autopercepción sea la causa de las expectativas de futuro de los estudiantes, más bien es una especie de anuncio de la introyección y de la asunción de un destino programado con anticipación por otras condiciones y datos personales. De todas formas, asumida esa percepción como definitoria de las propias posibilidades, será un factor que marcará motivaciones, esperanzas y esfuerzos; será una especie de profecía que se autocumplirá.

Transición y ruptura de relaciones sociales

Una de las consecuencias más llamativas que se aprecian en las visiones que de la transición tienen los estudiantes se refiere a la alteración de sus relaciones sociales.

"En EGB tenía más amigos y los conocía desde pequeña. Ahora los compañeros son bastante desagradables, sólo saben meterse con la gente para pasárselo bien. Ahora en bachillerato las clases son mejores, pero se ha perdido todo lo positivo que tenía la enseñanza en EGB."

"El cambio que más noto es el de compañeros. Estaba acostumbrada a los de siempre, a los que habían comenzado la escuela conmigo desde muy pequeña, y es bastante duro tener que amoldarte al nuevo ambiente."

"El año pasado en octavo curso de EGB éramos catorce en clase, este año somos cuarenta y uno... Aquí cada uno va a su rollo."

"He perdido a los antiguos compañeros y algunos amigos míos, pero la mayoría y los más íntimos siguen aquí conmigo. El cambio me ha gustado porque puedo conocer a más gente."

"Aquí nadie me quiere junto a él. Estoy más sola que la una y me encuentro muy presionada por la falta de respeto de mis compañeros. Mi madre me dice que deje el instituto si quiero, pero yo creo que puedo terminar con buenas notas. No sé como superar la marginación que padezco."

"Al principio hay mucha cara nueva y todos quieren hacer amigos."

"Al cambiar de centro no he encontrado ninguna dificultad, solo que allí no conocía a nadie."

"Noto que no tengo confianza en clase, porque allí no conozco a nadie."

"Lo único positivo del cambio para mí (se refiere a la transición) ha sido que conoces a más gente."

"Aquí en el instituto hay más compañerismo, la gente 'mola' más y hay chicos guapos."

"Ahora somos un grupo más numeroso y no conoces a tanta gente."

"Mucha gente cambia repentinamente. Fuma y bebe, y puede llegar a más..."

"Ahora estamos chicos y chicas juntos. En la EGB no ocurría eso en mi colegio."

"... y lo que realmente llevo fatal ahora es el estar lejos del chico al que yo quiero mucho."

Si la transición, con el consiguiente cambio de centro, alcanza a ser vivida de forma nítida como algo importante es porque supone cortar con un medio social e insertarse en otro nuevo en el que hay que comenzar a so-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

brevivir y al que hay que adaptarse. Una de las dimensiones más frecuentemente resaltadas por los estudiantes al comentar sus experiencias es la que tiene que ver con el cambio de la red social de iguales en la que se desenvolvían. Es un cambio calificado unas veces como positivo y enriquecedor y en otros casos como negativo y hasta traumático, pero no indiferente para una gran mayoría.

La adolescencia es una etapa *per se* de transición entre un mundo que desaparece, el de la infancia, y otro que no acabará de llegar, el de la vida adulta independiente. La institución escolar es, a la vez, un refugio para construir un mundo propio al margen de los adultos familiares, al tiempo que representa la continuidad del control por parte de los adultos, así como de los valores y algunas normas de éstos. Es un cobijo no tanto por lo que es en sí misma, como por ser un espacio y un tiempo para entablar unas relaciones independientes del medio familiar, que se desarrollan la mayoría de las veces tanto al margen de la familia como del centro escolar. Esa doble cara que representan las instituciones escolares para los adolescentes aclara algo el valor contradictorio que tienen y también algunos de los conflictos más frecuentes entre el ámbito de valores y de prácticas escolares y la cultura juvenil. Sin perder de vista que la misma estructura escolar, con sus valores y sus normas, es un medio ecológico y un referente no neutral en la constitución de esa cultura de los jóvenes (Woods, 1983). Los grupos de adolescentes y jóvenes pueden formarse en torno a intereses relacionados con el trabajo y las actividades escolares, en contra de los valores de la institución o en torno a intereses totalmente ajenos cuando en la vida escolar no encuentran acogida sus necesidades de comunicación.

Las relaciones sociales entre iguales adquieren un valor trascendental de apoyo a las inseguridades que definen esta etapa evolutiva; el grupo de semejantes forma un ámbito de referencia capital para el establecimiento de la identidad todavía titubeante. La amistad es un refugio, una necesidad vital, en este estadio de indefinición. Las relaciones con el otro sexo empiezan a cobrar un nuevo valor. Los profundos lazos en las relaciones de amistad en un clima de reciprocidad son la base de la seguridad y hasta la razón de ser de unos jóvenes que se emancipan psicológicamente del medio familiar y no tienen, en cambio, un *status* definido en el mundo adulto. El grupo les va a permitir encontrar una comprensión y una seguridad que difícilmente tendrán en otro lugar, allí se expresan con toda la libertad, allí arriesgan iniciativas, allí se les mira de igual a igual, allí se fraguan proyectos. En el grupo de iguales el adolescente encuentra lealtad, un clima en el que expresar con confianza conflictos y las visiones del mundo de un inseguro yo.

La importancia de las relaciones de camaradería y compañerismo es tal que la lealtad a las normas establecidas en el seno de la cultura juvenil en general y del grupo en el que se mueve cada uno, en particular, pueden dar al traste con otras lealtades hacia los valores defendidos desde la familia o desde la institución escolar. Es el riesgo de la independencia personal, el reto por alcanzarla, que quizá algunos logren a costa de otras pérdidas. El caso de las bandas de predelincuentes o de delincuentes es el ejemplo de pato-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

logía social a que en ciertos casos puede llevar la cultura grupal enfrentada al medio social.

En una etapa en la que son tan vitales las relaciones entre iguales, la transición a la secundaria, cuando media el ir a otro centro distinto, supone un cambio de la red de relaciones de la cultura juvenil. La alteración primera es la pérdida o dificultad para mantener antiguas relaciones y la necesidad de entablar otras nuevas. Este aspecto es uno de los que se destacan siempre como relevantes cuando se discute sobre los efectos de las transiciones (DELAMONT, 1986). No es extraño que para ir "acompañado" de viejos compañeros al nuevo centro esta circunstancia se mencione como un motivo importante que opera en las negociaciones que se dan entre padres e hijos cuando se plantea la necesidad de elegir un nuevo centro, como ya se ha resaltado en otro lugar.

El cambio no tiene que ser necesariamente traumático, desde luego, aunque, si cambia el grupo y el contexto, se tendrán que rehacer inexorablemente las relaciones sociales, redefinir el papel que desempeñaban en el grupo, y seguramente variará también el *status* de cada uno. Por lo pronto, como ya se ha dicho, de ser los mayores en el centro de primaria pasan a ser ahora los menores en el de secundaria. Esta manifestación de la transición se ve apreciada como posibilidad de abrirse a nuevas gentes, como desencadenante de una mayor colaboración entre los iguales, como cambio de *status* positivo, pero otros muchos la perciben como simple dificultad o como un corte notorio en su vida y en sus relaciones: se pierde a los que le acompañaron a uno desde que se entró en el colegio de primaria, se puede percibir competencia y hostilidad en el nuevo clima, se puede sentir el aislamiento, el rechazo, etc.

Todos esos fenómenos los viven, por lo general, los adolescentes al margen de la intervención de la institución. Forman parte de la cultura de la socialización paralela y del *curriculum* oculto de la institución; al menos oculto para quien no sea sensible a él. Es más, la nueva cultura en secundaria suele alterar directamente las normas que rigen las relaciones humanas a las que estaban acostumbrados los estudiantes hacia patrones de más formalismo, con lo cual la cultura juvenil y el medio escolar quedan más nítidamente escindidos. Las nuevas relaciones significan un cambio de estímulos del que se derivan interferencias para la vida académica y para la seguridad personal del estudiante, alteraciones de las que podría sobrevenir un cambio en las aspiraciones vocacionales y en la comprensión de sí mismo (EARWAKER, 1992). El mero "contagio" positivo o negativo que pueden provocar las compañías forma parte del conocimiento cotidiano para explicar determinados comportamientos.

En la medida en que el cambio de contexto social provoque desestabilización de los adolescentes y distraiga su atención por estar implicados en la búsqueda de nuevas relaciones sociales, pueden detraerse energías y atención de los procesos de aprendizaje (COTTERELL, 1986).

No podemos olvidar que el centro escolar en el que se está escolarizado es punto de referencia capital en las sociedades urbanizadas para el nacimiento y mantenimiento de relaciones de amistad entre estudiantes. No es el único, desde luego, más cuando la etapa de la que nos ocupamos aquí per-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mite cierta independencia de movimientos respecto del medio familiar para poder relacionarse autónomamente y encontrar otros ámbitos en los que hacer amistades. Así, por ejemplo, una parte importante de estudiantes (42,77%) que están en el último curso de la enseñanza primaria mantienen relaciones amistosas con compañeros de otros centros escolares de EGB, aunque una parte muy numerosa de ellos (76,1%) dice tener amigos en el mismo centro. Fuera de los ámbitos académicos de relación —se trate del instituto en que está cada uno o de otros diferentes— hay muy pocas probabilidades de tener relaciones de amistad, como hemos podido comprobar con los estudiantes que hemos estudiado. Una condición que es idéntica en la enseñanza primaria y más tarde en la secundaria.

Con la transición a la secundaria (bachillerato en nuestro caso), al cambiar de centro, la mayoría de los estudiantes (en algunos centros privados estudiados no ocurre tal circunstancia) ven alteradas sus relaciones sociales. A la altura del primer trimestre del curso en el nuevo centro, como puede verse en la Tabla 4, una mayoría de los estudiantes (un 70%) deja, al menos, parte de sus amistades fuera del centro al que ellos han ido, con lo cual comienza un cierto alejamiento físico y seguramente social con parte del círculo que componen las amistades. Una gran mayoría (el 85,85%) o bien lleva consigo a parte de sus amistades al nuevo centro de BUP o ha rehecho rápidamente sus relaciones en el poco tiempo que lleva en el nuevo ambiente. La situación de pérdida total de vínculos de amistad provenientes de la etapa anterior a la transición afecta a un 17,61% de los estudiantes, que se encontrarán en el nuevo medio sin apoyos sociales porque nos les acompaña nadie conocido, al menos momentáneamente. Quizá, si en estos estudiantes coinciden además otras condiciones personales y académicas, estemos ante un grupo más proclive al riesgo de inadaptaciones o falta de integración en la nueva situación. La máxima continuidad solamente se da para un 19,70% de los estudiantes que llevan a todos sus anteriores amigos al nuevo centro; la mitad de ellos incluso hasta lo hace a la misma aula. En este aspecto no hemos encontrado diferencias de género ni de cualquier otro tipo.

TABLA 4

La localización de las amistades antes y después de la transición

Porcentaje de estudiantes que mantienen amigos:	Estudiantes de 1.º de BUP		Estudiantes de EGB
	Al comienzo del curso	Al final	
En otros centros del nivel en que se está	70	54,88	42,77
En el mismo centro y grupo de clase	53,53	66,16	76,10
En el mismo centro, pero en otros grupos	32,32	35,33	20,32
En el mundo del trabajo	5,47	2,25	3,89
Con quienes ni estudian ni trabajan	1	1,12	1,60

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Al final del primer curso de la transición, la mayoría de estudiantes ya declara que sus amigos están en el mismo grupo que él y ha bajado sensiblemente el porcentaje de los que declaran tenerlos en otros centros.

Es decir, que desde el punto de vista social, la transición supone alteración segura de las relaciones sociales, al menos de parte del círculo de amistades. Unos pierden todos sus vínculos con las relaciones establecidas en la etapa anterior, y otra parte de alumnos no altera nada esos vínculos. Para una gran proporción de los adolescentes se da una continuidad, al menos parcial, de las relaciones entre iguales cuando se va al nuevo centro, aunque tal vez se acabe siendo destinado a aulas diferentes.

La necesidad que tienen los adolescentes de entablar relaciones cuando no han constituido "pandillas" cerradas, provoca que los cambios a que obliga la transición se rellenen con cierta facilidad. Una gran mayoría de alumnos (88%) dice sentirse bastante aceptado por los nuevos compañeros de clase, al cabo de un trimestre en el nuevo centro, y sólo una minoría (10%) dice tener todavía dificultades en las relaciones.

Se puede presuponer que la alteración de la red social puede tener, pues, sus efectos más directos sobre los primeros momentos de la transición. No se trata tanto de intervenir directamente sobre esa ruptura, sino de facilitar la integración con tácticas de "acogida" a los que ingresan al nuevo medio y desarrollar mayor sensibilidad educativa hacia las necesidades sociales en niveles educativos cuya tradición más académica puede llevar a desconsiderar estas dimensiones. Algunos programas y actividades para prevenir efectos negativos de las transiciones resaltan la estrategia de facilitar los intercambios sociales a la llegada al nuevo centro para propiciar nuevos contactos, así como la conveniencia de prestar atención tutorial o psicopedagógica en los casos de dificultades en la inserción.

7. *El cambio de ambiente y de clima en la transición*

Las apreciaciones que siguen son pequeños extractos representativos de las narraciones que los estudiantes han hecho sobre lo que, para ellos, ha sido más notorio en la experiencia que han tenido al transitar a la enseñanza secundaria desde la primaria y que denotan la percepción de un cambio de clima.

> "Ahora me siento más a gusto que cuando estaba en EGB. Allí nos trataban como a niños. Ahora nos dan más libertad y, si la utilizas bien, eso es muy positivo. Nos dejan salir fuera del centro entre clase y clase y eso relaja bastante. Lo más difícil fueron los primeros días, porque los profesores eran todos desconocidos y además tenías que hacer nuevas amistades."
>
> "En la EGB los profesores estaban más pendientes de ti, te ayudaban en todo lo que podían y si tenías algún problema se lo podías contar en confianza. Ahora nos conocen por números y, en vez de contarles los problemas a ellos, tienes que ir a la psicóloga."

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

"Todos sabemos que los maestros son como nuestros segundos padres. Incluso lo dicen ellos. Siempre iban detrás para ver qué hacíamos. Cuando llegas aquí (al instituto) es toda una revolución. Hay algunos que pasan olímpicamente de nosotros."

"No tengo confianza para preguntar las cosas que no entiendo porque te ponen en ridículo delante de toda la clase."

"A mi me parece bastante positivo el que no se ocupen tanto de uno."

"Los profesores no te tienen tan controlado como en octavo; puedes fumar... y si tienes novio no tienes que esconderte por miedo a que te digan algo."

"En el instituto hay que ser más responsable."

«En EGB estaban siempre encima de ti. Ahora estás más liberado. Antes por cualquier cosa llamaban a los padres."

"Aquí eres como un número."

"Tenemos horas libres a veces y puedes salir del centro sin que te llamen la atención."

"Ahora tienes que 'buscarte la vida'. No hay nadie detrás de ti que te diga: ¡estudia!"

«Los profesores no vigilan tanto y pasan. Aquí nadie se ocupa de ti y eso es malo para los que pasan de todo."

A partir de las sensibilidades detectadas puede afirmarse que, para muchos estudiantes que han reiterado juicios en el mismo sentido que los anteriores, la experiencia del cambio de centro y de nivel ha supuesto una alteración del ambiente, un cambio que es juzgado de forma contradictoria, de acuerdo con lo que para cada cual ha significado esa vivencia.

El concepto de *clima* o de *ambiente*, planteado en discusiones sobre problemas y temas psicológicos o educativos, transmite significados evidentes a primera vista, resultando ser un constructo útil en la comunicación. En la investigación es de igual modo prometedor, aunque después el concepto es ambiguo a la hora de delimitar y determinar los elementos que lo configuran, por la diversidad de acepciones que le adjudicamos. El clima hace relación al conjunto de elementos, objetos, instituciones, estímulos, relaciones y condiciones que afectan a la vida de los individuos o de los grupos. Referido a la educación, el concepto hace alusión, más específicamente, al conjunto de estímulos que nos rodean y que son fuente de aprendizajes y acicates para nuestras experiencias y vivencias. También hace relación a la particular atmósfera que se respira, algo intangible pero detectable, que existe en un determinado medio, de la que se extrae una cierta tonalidad afectiva en las experiencias. En otros casos, al hablar de clima se alude de manera más limitada a la atmósfera en la que se desenvuelven las relaciones humanas que se establecen. En cualquier caso estamos hablando de un nicho envolvente de las personas y de la experiencia. En función de a qué acepción nos estemos refiriendo, hablamos de climas complejos, ricos, enrarecidos, fríos, amenazantes, acogedores, formales, estimulantes, etc.

Los enfoques ecológicos en la investigación educativa y en los análisis que hacemos de los problemas educativos se caracterizan por la pretensión de esquematizar las situaciones complejas dentro de las que se explican los com-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

portamientos individuales o el funcionamiento de un aspecto particular de los sujetos, de las instituciones, de los *curricula*, o de cualquier otro tema y problema que nos podamos plantear en educación. Lo que nos circunda forma parte de nosotros y nosotros pasamos a integrar lo que rodea a cualquier otro objeto o persona. Como dice MORIN (1994), hemos vivido y seguimos haciéndolo bajo el imperio de la disyunción, de la reducción y de la abstracción —el paradigma de la simplificación— cuando el ideal del conocimiento clásico ha sido descubrir la complejidad que hay tras la apariencia de los fenómenos. Hemos destruido los conjuntos y las totalidades, aislando las cosas y los fenómenos del medio que, a modo de tejido, los integra y en el que encuentran sentido los hechos y los seres aislados. Estructurar las narraciones de lo complejo no será fácil, si bien en el reto está el desafío a la inteligencia.

El clima en educación ha adquirido relevancia por la conjunción de diversas razones: *a*) la evidencia de que existen relaciones entre las condiciones internas de las instituciones escolares y algunos procesos y resultados de la educación; *b*) el descubrimiento de que tras la realidad aparente existe un *curriculum* oculto intangible cuya realidad se debe a todo lo que rodea la práctica y que se escapa a las acciones intencionales de los educadores; *c*) un enfoque global de la educación que entiende que son relevantes no sólo los aspectos intelectuales, sino también los aspectos afectivos y sociales; *d*) el análisis de los problemas educativos bajo ópticas socio-antropológicas y no sólo psicológicas.

El pensamiento educativo tiene bien asimilado el principio operativo y de explicación que postula que entre los sujetos y sus realizaciones median los ambientes interno y externo de la enseñanza.

¿Qué es lo que contribuye a delimitar un clima, de forma que cuando se alteren sus componentes notaremos el cambio en el ambiente? Sin ánimo de formalizar exhaustivamente una relación que agote todas las dimensiones, podemos señalar: la arquitectura escolar, las relaciones humanas entre profesores y estudiantes, las relaciones entre éstos, las pautas de gobierno de la disciplina, el régimen de sanciones, la participación de los estudiantes, las relaciones entre los géneros, la libertad de movimientos de que disponen los estudiantes, la atmósfera de control, los ritmos de exigencia y de trabajo, los estímulos intelectuales, las implicaciones de las familias, la competitividad entre los alumnos, la separación entre la cultura juvenil y la vida y normas de la institución, entre otros muchos aspectos que podrían mencionarse. Desde los elementos materiales, hasta los estrictamente curriculares, metodológicos y sociales, todo contribuye a crear un clima.

Los cambios de metodología pedagógica plasmados en la práctica de actividades académicas diferentes pueden tener mucho que ver con la alteración de las coordenadas del clima en la transición a la enseñanza secundaria. Como hemos explicado en otro lugar (GIMENO, 1988), las tareas académicas son reguladores importantes de la actividad de los estudiantes y de los profesores y, como patrones de acción que son, su eficaz desarrollo implica respetar unas normas de comportamiento intelectual, un orden de trabajo y unas pautas de conducta. Algunos autores e informes de investigación sugie-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ren que, en términos generales, en la enseñanza secundaria predomina sobre la primaria un sistema de tareas más centrado en las exposiciones del profesor, un modelo de trabajo en el que todo el grupo realiza la misma actividad al mismo tiempo, que la disponibilidad del mobiliario es más coherente con ese orden, que hay menos interacción y menos cooperación informal entre estudiantes, y que los profesores se muestran más distantes ante ellos (FELDLAUFER, MIGLEY y ECCLES, 1988; MIDGLEY y ECCLES, 1991).

Los cambios en esas o en algunas otras dimensiones llevan a presuponer que la transición altera los referentes y la tonalidad que desprenden los patrones culturales reinantes en las aulas y en el centro. Una vez en la enseñanza secundaria los estudiantes tienen menos oportunidades de trabajar en proyectos emprendidos por ellos mimos, los profesores les dan menos oportunidades de elegir tópicos de estudio, las tácticas de trabajo se centran más en actividades de clase completa y menos en trabajo de pequeños grupos, utilizando todos los alumnos los mismos materiales y textos, teniendo menos oportunidades de relacionarse con los compañeros y perdiendo libertad de movimientos en la clase. Algunos profesores critican el poco trabajo que han realizado en la etapa anterior, anunciándoles que ahora las cosas van a ser más difíciles. Sabemos que todo eso no es verdad siempre y en todos los casos, sino una tendencia que apunta.

En el nuevo clima los alumnos pasan a ser reconocidos más en función de sus destrezas académicas, tienen menos oportunidades de participar y establecen relaciones menos cálidas con los profesores, como afirman MIDGLEY y ECCLES (1991) y ECCLES, LORD y MIDGLEY (1991). Estos mismos autores comprueban que los cambios que afectan al ambiente pueden repercutir en las actitudes y motivaciones hacia los contenidos de estudio. Existen coincidencias entre la percepción de los adolescentes de la existencia de una pérdida de apoyo personal de los profesores y correlativos descensos en las motivaciones relacionadas con la enseñanza. No debe olvidarse que la transición a secundaria se produce en una etapa muy sensible del desarrollo, por lo que es natural esperar que pueda tener amplias repercusiones (FELDLAUFER, MIDGLEY y ECCLES, 1988).

El clima, aparte de tener unos rasgos objetivos, es también una sensación subjetiva, traducida en el sentirse más o menos a gusto en un determinado medio, y por eso mismo es variable para cada sujeto. Tal sensación puede referirse al momento puntual de la transición o la valoración de lo que con más perspectiva puede constituir un cambio. Así, en un estudio de MURDOCH de 1966 (citado por NISBET y ENTWISTLE, 1969) se relata que la experiencia de transición a la enseñanza secundaria solamente resulta agradable para aproximadamente un 10% de los estudiantes y más de la mitad de los alumnos comentaban haber tenido algún problema de ajuste. En cambio, al cabo del primer trimestre en la nueva escuela secundaria, un 80% prefería ya la nueva situación a estar en primaria.

En nuestro caso, al finalizar el primer trimestre después de la transición, un 61,14% de los estudiantes dice encontrarse a gusto en el nuevo ambiente académico y personal, una sensación que apenas mejora al finalizar el primer

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

curso de bachillerato. Una cuarta parte de los estudiantes dice que le ha costado adaptarse pero que ha conseguido acostumbrarse, porcentaje que aumenta al 34,21 al finalizar el año. En realidad, puede que estos datos estén reflejando, simplemente, el clima general existente en la educación más que detectar el clima tras la transición. Decimos esto porque las valoraciones respecto de esa misma sensación de encontrarse a gusto son muy parecidas en los estudiantes de primaria que todavía no han transitado. Si estas percepciones sirven para evaluar mínimamente el clima escolar, puede decirse que éste es muy semejante en la enseñanza pública y en la privada.

Las relaciones entre profesores y estudiantes constituyen una de las dimensiones más relevantes del ambiente escolar. Como la mayor parte de la información que hemos recogido tuvo lugar al terminar el primer trimestre en el nuevo nivel, los datos que manejamos se refieren a un momento en el que los estudiantes todavía no han tenido el tiempo suficiente de establecer una red definida de relaciones. Pero se detectan algunas apreciaciones que nos llevan a creer que el clima se ha convertido para ellos en algo más formal, distante, menos cálido y menos acogedor, ("somos como un número", dice uno). No han faltado calificativos bastante más fuertes. Se trata, como algún estudiante ha dicho, del paso de una relación más familiar a otra en la que los lazos son más distantes, en torno a un papel más académico y menos personal, que obliga a verse a sí mismo como dejado a las propias fuerzas. Algunos alumnos ven en el nuevo trato recibido un reto para la libertad y para la conquista de la independencia personal, una transición a un mundo adulto; otros lo aprecian como una pérdida de seguridad, y no faltan quienes lo califican como experiencia negativa al principio aunque produce efectos positivos, una vez superado el "despegue" y ya ajustados a la nueva situación. El ejercicio de la tutoría no puede superar el deterioro sentido en la atención personal al estudiante.

Este cambio, unido al que paralelamente tiene lugar en la red de iguales y al incremento de las exigencias académicas, hace pensar que la transición se siente como una vivencia notable para muchos estudiantes. He aquí una muestra de algunas de esas apreciaciones contradictorias en cuanto al significado que la transición tiene para ellos:

"En EGB nos trataban como a niños, ahora te tratan más como si fueses adulto."

"Los maestros de EGB eran más simpáticos y agradables, no tan amargados de la vida como los del instituto."

"En EGB los profesores eran amigos, además de profesores. Podías preguntarles toda clase de dudas y comentarles los problemas personales que tenías. Ahora tienes que valerte tú solo, y si no tienes unos padres que te ayuden puedes caerte."

"Los profesores te tratan de igual a igual y eso me gusta."

"Los profesores pasan de ti, pero al menos te dejan libre, algo que en EGB no pasaba."

"Para algunos profesores parece que solo estás allí para calentar la silla."

"Los profesores te daban más confianza en EGB y te sentías más seguro."

"Cuando estaba en EGB conocía mejor a los profesores y tenía mucha más confianza con ellos. Aquí sueltan la materia y a lo suyo."

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

"No puedes ir a quejarte al Director porque entre todos ellos se respaldan y sales perdiendo."

"Los 'maestros' del instituto son más serios."

"Los profesores no te conocen y has de hacerte notar por tus propios medios."

Apoyándonos en la tendencia dominante, puede suponerse que la transición a secundaria implica entrar en una red de relaciones pedagógicas en la que quizá se gana independencia, pero se pierde un clima que los estudiantes aprecian como más cálido en la enseñanza primaria. Significa que los profesores de secundaria desarrollan un tipo de profesionalidad menos englobante de la relación personal, más restringida, centrada más en la estricta función de transmitir conocimiento, por decirlo de alguna manera.

No obstante, creemos que la transición acentúa seguramente de forma negativa alguno de los rasgos del ambiente general que afecta a las instituciones escolares. La crítica a la escolarización tal como históricamente ha venido configurándose tiene una larga tradición, entre otras razones porque se impone coercitivamente haciendo que los estudiantes no sientan ese medio institucionalizado como un espacio en el que sentirse a gusto.

La disciplina

En la creación de un determinado clima y en la tonalidad que éste adopta para los que viven dentro de su atmósfera, las pautas de control de la conducta tienen un peso fundamental. Desde el momento en que uno de los objetivos básicos de la educación ha sido el disciplinamiento de las conductas, del pensamiento y de las voluntades individuales, las normas y formas de garantizar una determinada disciplina y un orden constituyen un rasgo esencial de la pedagogía, que será asumido por la institución y por los profesores; quizá hasta sea reclamado por los padres. Nos referimos a las normas explícitas o a aquellas otras que puede inferirse que existen para regular las conductas dentro de la institución escolar, así como a los mecanismos dispuestos para abordar y corregir su extralimitación. En los modelos educativos este aspecto resulta definitorio; a partir de él, como rasgo maestro que es, se caracterizan estilos educativos alternativos. Así, por ejemplo, se habla de pedagogía permisiva, o de educación autoritaria y rígida; de enseñanza participativa y democrática frente a dirigismo de los profesores y de los directivos, aludiendo a formas y climas de control.

A la entrada a un nuevo clima en una institución, los estudiantes tendrán que entender cuál es su lugar y el papel requerido en la nueva situación; los profesores desarrollarán las oportunas estrategias formales e informales para hacérselo saber, marcando los límites del juego en el trabajo, en el espacio físico de las clases y en el centro. Toda institución demanda a los que llegan por primera vez a ella la aceptación de una serie de normas que explicita en los procedimientos de admisión. La "bienvenida" tiene un doble valor: acogida personal y de clarificación de las pautas de control. En los ritos de paso

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dentro de las instituciones totales se resaltan los rasgos y hábitos de los que sería bueno desprenderse (desculturación) y se proponen aquellos otros que convienen al nuevo escenario (aculturación) (GOFFMAN, 1971).

En los primeros encuentros, los profesores no pueden ocultarse bajo las rutinas establecidas, sino que tienen que explicitarlas y hacerlas presentes (BEYNON, 1985). Como señala este autor, es en estos momentos cuando se ven obligados a desplegar su autoridad legal haciéndola evidente ante los estudiantes. Es en los primeros encuentros de la transición cuando las normas se hacen más visibles, cuando afloran en la interacción las estructuras profundas que gobiernan la interacción dentro del nuevo ambiente. En la fase de presentación los profesores muestran tres preocupaciones básicas: hacer presente su autoridad, exponer el "mapa" de procedimientos que regularán la nueva situación y hacer evidentes los significados que proponen sean compartidos [FURLONG, 1978 (citado por BEYNON, 1985, pág. 40)]. Los estudiantes, por su parte, adoptarán las actitudes básicas ante la nueva situación: de colaboración, de oposición, espera, sumisión o indiferencia, que regirán sus primeros movimientos.

La forma de institucionalizarse la enseñanza en grupos con varias decenas de alumnos demanda un patrón de comportamiento para poder desarrollar el trabajo. Un orden que, cuando no se puede garantizar implícitamente con los métodos de trabajo y con la adhesión espontánea de los estudiantes a lo que la institución les propone, aflora como exigencia impuesta. Al propósito disciplinador y a esta necesidad para el trabajo ha contribuido de forma decisiva en el pasado y aún en el presente la ideología de que el niño, y más el adolescente, son seres que tienden al "desorden", si no cuentan con una recta guía que les oriente en el curso de sus vidas.

La enseñanza infantil y primaria (sus objetivos, actividades y contenidos) históricamente han ido ganando adeptos para ser entendidas como un trato con los alumnos que puede resultar atractivo y lúdico. La pedagogía moderna sigue tras el intento de hacer agradable una situación que no es voluntaria para los estudiantes para no tener que imponerse de forma amenazadora. El niño y sus derechos se han implantado en nuestra cultura como dignos de respeto; el infante y el adolescente ha sido dotados de un *status* a respetar. Contenidos, métodos y vida cotidiana en las aulas se han tratado de adaptar a las circunstancias evolutivas. Si no del todo en las prácticas, al menos las orientaciones educativas, el pensamiento, sí que recogen este espíritu.

La concepción de la enseñanza secundaria, antes de pasar a ser obligatorio uno de sus tramos, arranca, como se ha dicho, de una tradición preparatoria del destino de los escolares, un destino laboral u otro dirigido a conquistar cotas especializadas de conocimiento y de preparación intelectual. La orientación básica será proclive, pues, a demandar el sometimiento a lo que institucionalmente promete, antes que acomodarse ella a los sujetos que recibe. Esta condición reclama un cierto acatamiento más estricto a su lógica institucional y a su *curriculum,* si se quiere conquistar el destino vislumbrado, de acuerdo con las normas y criterios que se han construido culturalmente para su logro. Al orden demandado objetivamente por esas finalidades, añádase

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

que la etapa evolutiva en este momento lleva a afirmar más explícitamente la independencia personal, y encontraremos con toda probabilidad ambientes educativos más recelosos con la espontaneidad de los estudiantes, más formales o que enfatizan más las normas del orden que defienden. La misma extensión de la enseñanza secundaria atraerá a los centros a poblaciones muy diversificadas que quizá no "entiendan" bien el mensaje de las finalidades de la institución. La tendencia que se ha manifestado en diferentes investigaciones en otros contextos y en la nuestra lleva a pensar que el paso a la secundaria parece corresponderse con la presencia de ambientes más estrictos y profesores más exigentes (COTTARELL, 1986; SUMMERFIELD, 1986).

Un aspecto concreto para evaluar el clima de control es la posibilidad de movimiento en el aula y la vigilancia que se ejerce sobre los estudiantes. Es probable que el control sobre el espacio-tiempo del aula se vuelva más riguroso, al estar más centrado en las tareas de "cubrir contenidos", y que incluso se acentúen los rasgos explícitos de que el control de la conducta es necesario. Una condición que sería coherente con la progresiva formalidad del ambiente, aunque en muchos casos los estudiantes ganen más libertad fuera de ese territorio vigilado. Dicho de otro modo: seguramente moverse en el aula se hace más difícil, pero fuera de ella hay más libertad, al tiempo que hay más posibilidades para salir del centro y para la inasistencia a clase sin ser reprimido por el centro y por los padres. La nueva situación demanda más orden interno y propicia más libertad en el exterior. Se abre una posibilidad para el ejercicio de la libertad, para el autocontrol y para la responsabilidad personal que puede tener sus riesgos. Algunas declaraciones de los estudiantes son sintomáticas en este sentido.

"La gran ventaja es que ahora tengo más libertad y puedes hacer casi lo que quieres. Si no deseas ir a clase no vas, y no te tratan como si fueses un crío ni se meten tanto contigo. La desventaja es que no te orientan tanto para los exámenes sino que te dejan estudiar a tu manera y es por esto por lo que, a veces, no te sabes orientar."

"Tengo ahora mucha más libertad. Me puedo 'pelar' alguna clase más fácilmente."

"Cuando un profesor no viene estás libre."

"Una diferencia que he notado es que no nos dejan sentarnos como queremos y que se puede hablar menos en clase."

"En el instituto hay mucha más libertad, te sientes menos controlado, prácticamente haces lo que quieres, con algunas limitaciones."

"Se puede salir del centro sin pedir permiso. En el recreo puedes ir a donde quieres."

El control de movimientos en el aula

"Aquí te sientan en clase por orden alfabético y de ahí no te mueves" (Un estudiante).

"Cuando quieres ir al servicio no se puede, a no ser que sea muy, muy urgente" (Una estudiante).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La posibilidad de desenvolverse libremente en el espacio es una de las más elementales manifestaciones de la libertad y una de las libertades que la institución escolar se ve obligada a regular de forma inmediata para hacer factible su funcionamiento. El clima de trabajo, la seguridad de los estudiantes, cuando no la ideología disciplinadora, imponen restricciones importantes a los movimientos por los espacios escolares. Unas libertades ordenadas en grado creciente desde la calle, pasando por el patio de recreo, los pasillos, los laboratorios, las bibliotecas, hasta llegar al espacio más estricto: las aulas.

Las normas que regulan el comportamiento dentro de cada espacio tienen relación con el tipo de actividad que se desarrolla en ellos. Capacidad de movimientos, posibilidades de contactar con los demás y vigilancia directa se combinan de manera singular en cada espacio-tiempo escolar. Lo que es posible hacer en un tipo de espacio no es factible desarrollarlo en otro, la vigilancia que existe sobre unos espacios y unos determinados tiempos no existe en otros. Se puede uno mover y hablar fuera de las aulas, pero no es posible hacerlo en éstas. Una vez en ellas, cualquier movimiento en su seno o para salir de las mismas necesitará, generalmente, autorización expresa. Las aulas definen los espacios y tiempos más controlados. Ésa es la ley, los alumnos lo saben y los profesores, reglamentos y cargos directivos la imponen. La cultura acrisolada en este aspecto tiene que ver con la ideología del control, con las tareas académicas dominantes y el funcionamiento de un colectivo numeroso.

Diversos autores e investigaciones han encontrado diferencias al pasar de la enseñanza primaria a la secundaria en el grado de control sobre la vida académica que tienen los estudiantes, en cuanto a la posibilidad de participar en el gobierno de las clases o en la toma de decisiones en general y en cuanto a la libertad de movimientos (Feldlaufer, Migley y Eccles, 1988; Midgley y Feldlaufer, 1987; Ward y otros, 1982). En nuestro sistema educativo, si estos resultados fuesen extrapolables, podría darse una paradoja: a los estudiantes se les reconoce más capacidad de participar en los órganos de gestión de los centros establecidos por las leyes vigentes a medida que aumentan de edad, mientras, contradictoriamente, el clima se va haciendo más rígido. La posibilidad de que la estructura de relaciones interpersonales que existen entre los estudiantes —el llamado psicogrupo— se manifieste espontáneamente en la vida cotidiana se iría relegando a ámbitos fuera de las aulas, a los espacios que están menos controlados por los profesores. Si esa contradicción es cierta, la democratización escolar sufriría un empobrecimiento en tanto que la participación se circunscribe a procedimientos formales, mientras la vida de relaciones espontáneas va siendo relegada en aras del orden académico impuesto por una forma de trabajar y de entender las tareas académicas. En primaria el territorio de las clases está regulado con cierta flexibilidad, mientras que los espacios-tiempos exteriores están más controlados. Al pasar a bachillerato el esquema se invierte: las aulas son un territorio más controlado, en cambio fuera habrá más libertad e independencia.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La libertad de movimientos se muestra operativamente, por ejemplo, en la posibilidad o no que tienen los estudiantes de contactar con otros compañeros por motivos diversos mientras discurren las actividades académicas. Los datos que hemos obtenido ponen de manifiesto la mayor limitación de movimientos de los estudiantes en el bachillerato que en la enseñanza primaria. Las diferencias entre los índices que marcan la frecuencia de ocurrencia apreciada de las prácticas de *poder levantarse en las clases para hablar con otros, la necesidad de no pedir permiso para poder hacerlo* o, sencillamente, el *no estar prohibido hablar con otros en clase,* son destacadas significativamente como más probables en la enseñanza primaria. Sin embargo, la práctica de *elegir sitio en el que sentarse en clase* es más probable en las aulas de bachillerato que en la de enseñanza primaria, sólo que una vez elegido el lugar, las pautas de comportamiento se tornan, parece ser, más estrictas.

Estilos más informales en este sentido, ligados a un clima de control menos rígido o a la práctica de tareas que permiten compaginar esos movimientos y el trabajo, se encuentran más a menudo en la enseñanza primaria que en la secundaria. El espacio en la enseñanza primaria suele tener una tradición de uso más flexible en este sentido, es escenario de actividades más variadas, territorio en el que es posible la expresión y la relación social dentro de un orden. En ese medio es posible moverse. La transición es también el paso a un territorio físico en el que se incrementa la reglamentación de movimiento, donde la espontaneidad para comunicarse con otros parece que está sometida a un mayor control del profesor. Seguramente ello se debe al mayor predominio de actividades centradas en la iniciativa didáctica de los profesores y una menor presencia del trabajo independiente en el tiempo de clase o del trabajo de grupo. Si las actividades académicas dominantes están más centradas en la acción directa de los docentes hacia el grupo de alumnos, un control de conducta y hasta un silencio más estricto se imponen como necesarios.

A través de las declaraciones de los alumnos, hemos observado que ese control es más alto en el caso de las aulas de centros de bachillerato privados que en las de los públicos, confirmando lo que pudiese ser una diferencia entre los climas que reinan en ambos tipos de enseñanza. En la práctica de elegir sitio en el aula de bachillerato también los centros públicos practican tácticas algo menos ordenancistas. Unas diferencias que también se insinúan en la enseñanza primaria, si bien no de forma tan marcada desde un punto de vista estadístico.

Una manifestación muy explícita del control se puede apreciar en las pautas de imposición de castigos a las conductas disruptivas.

Cuando preguntamos qué tipo de castigos se utilizan en las clases, los resultados parecen más claros, comparando las muestras de estudiantes de bachillerato y de EGB.

Los datos de la Tabla 5 muestran el grado de presencia de distintas formas de "castigos" practicados en el nivel de bachillerato y en la enseñanza primaria según la apreciación de las dos muestras de estudiantes que hemos

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

estudiado. En principio, puede decirse que las prácticas disciplinarias existen en ambos niveles, pues todas ellas se dice son practicadas en mayor o menor medida. Sí puede afirmarse que algunas son algo más frecuentes en bachillerato, aunque otras diferencias son de signo contrario. Es decir, que las pautas de control existen en ambos niveles, pero difieren algo las modalidades de ejercerlo.

TABLA 5

Frecuencia de castigos estimada por los estudiantes en primaria y en bachillerato

¿Qué castigos son más frecuentes en tus clases cuando el comportamiento de alguien no es adecuado?	Índice de ocurrencia en primaria			Índice de ocurrencia en bachillerato		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Comunicárselo a los padres	2,04	2,10	2,06	2,07	2,09	2,07
Ir a hablar con el director/a o con el jefe de estudios	1,84	1,81	1,83	2,27*	1,81	2,19*
Ponerle a uno en evidencia ante los demás compañeros.	1,85	1,95*	1,88	1,78	1,86*	1,80
Bajar la calificación en la asignatura donde surgió el problema	1,91	1,96	1,92	1,93	2,05*	1,95
Mandar hacer trabajos adicionales, escritos o estudiar algún tema	1,91	2,01*	1,95*	1,61	1,90*	1,65
Ser expulsado de clase	2,20	2,47*	2,29	2,49	2,54	2,50*

Los valores son índices cuya variación puede oscilar entre 1 (nunca ocurre eso) y 3 (ocurre con frecuencia.)

* Diferencia significativa en el nivel de p = 0,01

La más mencionada de todas ellas, tanto en primaria como en bachillerato, es la *expulsión de clase* como método más expeditivo para que los profesores aseguren el control, siendo más citada en las aulas de bachillerato, lo que vendría a corroborar la hipótesis de que con la transición ocurre un incremento del rigor en el espacio-tiempo del aula. Como norma culturalmente asentada no deja de ser una contradicción que la educación castigue con la privación de la influencia educativa cuando los alumnos tienen el derecho y el deber de recibirla. Claro que la operatividad de ese correctivo no reside en la privación del bien que no se recibe al ausentarse, sino por la afrenta que quiere provocar o por las consecuencias que se derivarán de su conocimiento por parte de los padres o por el trabajo que tendrá que realizar el estudiante para recuperar la "ausencia". La *expulsión* y el *enviar al estudiante a la autoridad*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

académica son las pautas de control disciplinario más frecuentemente citadas en el bachillerato. En la muestra de estudiantes que están finalizando la primaria destaca sobre el bachillerato la práctica de *encomendar trabajo y estudio adicionales*, algo que no deja de ser también contradictorio desde el punto de vista pedagógico.

Los castigos relacionados con la penalización de las calificaciones, no siendo de los más citados, no dejan de tener importancia por lo que significan. Lo que vulgarmente se denomina *bajar la nota,* según un 20% de estudiantes, es práctica frecuente en ambos niveles de enseñanza. Esta «compensación» entre calificaciones y disciplina viene a dejar claro ante el estudiante hasta qué punto las primeras son como una especie de concesión que depende de algo más que de su trabajo, corroborando la hipótesis de que exámenes y calificaciones en general forman parte del aparato disciplinador de los estudiantes.

Es importante destacar que entre la enseñanza pública y la privada se manifiestan algunas diferencias en los procedimientos de control. De las 6 pautas sometidas a consideración de los estudiantes de bachillerato, 3 de ellas son significativamente más citadas en los centros privados que en los públicos. *Poner en evidencia ante los compañeros, bajar la calificación, y el estudio y trabajo adicionales* son penalizaciones más citadas en los centros privados que en los públicos. Sólo un "correctivo" (*Enviar al estudiante a la autoridad académica*) es más citado en los centros públicos que en los privados. En la muestra de estudiantes de primaria el *poner en evidencia ante los compañeros, el estudio y trabajo adicionales* y *la expulsión de clase* son más citados en los centros privados, sin que exista práctica disciplinaria alguna que sea más citada en los públicos. Otras diferencias a favor de más control en los centros privados no alcanzan el nivel de significación estadística.

Detrás de estas diferencias podría estar insinuándose un sistema algo más punitivo en los centros privados, que podría ser coherente con la imagen de que en la enseñanza pública existe "menos control" del alumnado que en la privada, valor que es apreciado como positivo por determinada ideología pedagógica conservadora de cierto sector de padres. También ESCUDERO (1987) encontraba que en los centros públicos se aprecia un clima más flexibile y permisivo. A la interrogación explícita a los estudiantes de si consideran que sus profesores se muestran preocupados por la disciplina en clase, los alumnos muy mayoritariamente manifiestan que sí se da tal preocupación y, dentro de los que creen que esa preocupación aumenta con el paso al bachillerato, son el doble los que así piensan en la enseñanza privada respecto de los que creen lo mismo en la enseñanza pública.

Abundando en este aspecto del control en el aula, un comportamiento muy específico para lograrlo es la norma o costumbre de *pasar lista en clase*. No es la única forma de control sobre la asistencia, pero su práctica evidencia y da publicidad a la intención. Una táctica poco útil, por otro lado, detractora de tiempo, cuando es un uso extendido que los estudiantes tengan una ubicación fija en el aula, lo que permite con facilidad detectar las ausencias.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

De acuerdo con las manifestaciones de los estudiantes, esa norma es claramente mucho más frecuente en bachillerato que en la enseñanza primaria, enfatizando la burocratización de la relación en aquel nivel y haciendo visible la vigilancia sobre el espacio-tiempo de la permanencia en la escolarización. Es un uso que aparece por igual en las diferentes asignaturas y que es algo más frecuente en la enseñanza pública que en la privada.

Relaciones de cooperación y de competencia entre estudiantes

Se suele estipular como hipótesis en algunas investigaciones que la enseñanza secundaria fomenta la competitividad entre los estudiantes más de lo que lo hace la enseñanza primaria; ésta sería más proclive a estimular la colaboración y solidaridad entre los alumnos, con la práctica de metodologías como el trabajo en grupo, frente a un estilo más individualista en la enseñanza secundaria. Es difícil aceptar globalmente una valoración de ese tipo, aunque tiene una cierta lógica. El que sobre la enseñanza secundaria se vuelque una tradición selectiva no quiere decir que los estudiantes traduzcan esa condición en las relaciones horizontales. Por el contrario, en la adolescencia la solidaridad entre los iguales es fuerte y en muchos casos cristaliza, precisamente, frente a los valores y prácticas mantenidos por profesores y centros. Si la enseñanza primaria no tiene finalidades selectivas, tampoco la secundaria las tiene desde el punto de vista de los alumnos. En una y en otra se producen jerarquizaciones de alumnos a partir de las prácticas de evaluación que pueden dar motivo a comparaciones y competencia entre estudiantes.

Cuando se pide una apreciación global sobre si los compañeros de clase son solidarios y colaboradores, la media de las respuestas tiende al centro de la escala, es decir que las situaciones, lógicamente, son muy variables de unos casos a otros. Tanto en la muestra de bachillerato como en la de estudiantes de primaria, la colaboración apreciada por los alumnos es más alta en los centros públicos que en los privados, resultando ser una diferencia significativa.

La percepción de si existen cambios hacia mayor o menor competencia entre estudiantes como consecuencia de la transición es contradictoria. Queremos decir que existen todas las opiniones y, podemos suponer, que todas las posibilidades en la realidad. Para un 38,52% de los estudiantes de primer curso de bachillerato la situación no varía con la transición, un 39% dice que la colaboración era mayor en EGB y un 20% afirma que es mayor en bachillerato. Así pues, la percepción de la transición no es unánime, pero, como puede apreciarse, son el doble de alumnos los que aseguran que el cambio es más a favor del incremento de la competitividad respecto de los que opinan lo contrario.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Sentirse extraño a la entrada al nuevo centro

En otro capítulo comentamos el hecho de que si el cambio de centro en una transición es importante se debe, más que a cualquier otro motivo, a que los estudiantes pasan a tener a profesores que les resultan desconocidos, además de que quizá desarrollan otro tipo de profesionalidad. Si la diferenciación de modelos educativos entre la enseñanza primaria y la secundaria que en otro momento discutimos tiene visos de ser real, la primera de sus manifestaciones podría ser la de que la enseñanza primaria respecto de la secundaria tiene un carácter más englobante de la personalidad, más totalizador —más acorde con la pretensión de una educación integral—, de forma que el estudiante de primaria se podría sentir más acogido como persona que el de secundaria. No es que se le trate peor o mejor, sino que en secundaria se establece una relación más especializada, en tanto que estricto estudiante. Desde el punto de vista educativo esta alteración del nicho ecológico puede dar lugar a una cierta despersonalización de la relación educativa, que en el extremo de la pirámide —la enseñanza universitaria— cobraría su máxima expresión.

En una escala de tres posiciones (poco, regular y mucho), cuando se les pide la opinión a los estudiantes de secundaria sobre si sienten que se preocupan de ellos como personas, la sensación más generalizada es de serlo poco o regular. Este sentirse acogido es bastante y significativamente inferior en el bachillerato que en la enseñanza primaria. Solo un 6% de la muestra de estudiantes de primer curso de bachillerato siente que se preocupan de él como persona más ahora que cuando estaba en la enseñanza primaria. Un 57% considera que la situación ha empeorado y un 27% asegura que la situación es la misma.

Como esa apreciación de los estudiantes de bachillerato se refiere al primer trimestre, parece que, al menos en los primeros momentos de la transición, seguramente se encuentran con un clima más despersonalizado. Si ese clima persiste estamos ante una diferencia sustancial de ambientes que tiene una doble significación: más desprotección, a cambio de lograr más altas cotas de vida independiente posible. Un cambio que supone todo un reto para la maduración personal y que puede significar riesgos para algunos estudiantes menos maduros y seguros. La independencia es una meta que requiere asumirla progresivamente; el salto a la secundaria puede que no respete este principio para muchos estudiantes.

Ese sentimiento de falta de acogida personal en los primeros momentos está significativamente más acentuado en los centros públicos que en los privados que hemos estudiado, lo que vendría a manifestar la existencia de un clima de mayor "protección" personal en la enseñanza privada que en la pública, interpretable también en su doble significación: desprotección y posibilidad de independencia. El modelo de enseñanza secundaria más asentado entre nosotros ha enraizado pedagógicamente más en la tradición académica "preuniversitaria" que en la tradición globalizadora de la educación básica.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En la enseñanza primaria, sin embargo, el clima en este sentido es ligeramente mejor en los centros públicos que en los privados.

Ya comentamos en otro momento que la entrada en el centro no viene acompañada de procedimientos de acogida a los nuevos alumnos en muchos casos. Es decir, desde el comienzo ya hay signos de despersonalización para los estudiantes que transitan. Después de llevar ya un trimestre en el centro, un 20% de los estudiantes de primero de bachillerato consideran que sus profesores no los conocen todavía. Los estudiantes que tienen esa percepción no son los de más bajo rendimiento, sino alumnos que se sitúan en el promedio de la escala de rendimiento académico; es decir que la sensación de "anonimato" no guarda relación con ser mejor o peor estudiante, sino que puede atribuirse al clima de despersonalización en sí, o al menos así lo tiene asumido un grupo importante de estudiantes. Acabará el primer curso para los que han transitado y todavía un 10% sigue teniendo la misma opinión.

El nivel de rendimiento alcanzado en la primera evaluación tras la transición está relacionado con la imagen que el estudiante cree despertar en sus profesores: los estudiantes de más alto rendimiento presuponen que tienen un buen concepto de ellos (aunque se mantiene la proporción de los que piensan que todavía no son conocidos por sus profesores), mientras que los que se han situado en los valores más bajos de rendimiento piensan que despiertan peor imagen en sus profesores. El rendimiento escolar, como no puede ser de otra manera, se instala así en el centro de la red de relaciones personales, de expectativas y de percepciones en el seno de los ambientes educativos. Los mejores estudiantes se sienten como más relevantes ante sus profesores y seguramente en realidad tendrán ese *status* favorable.

Una vez más aparecen algunas diferencias significativas entre los centros públicos y los privados, en bachillerato. La creencia de los estudiantes de no ser conocidos por sus profesores al terminar el primer trimestre es más probable de encontrar en la enseñanza pública que en la privada. La percepción de que los profesores tienen un mejor concepto de los alumnos es sensiblemente más alta en los centros privados. Sin embargo, en la muestra de estudiantes de primaria esta última diferencia funciona en sentido contrario: los alumnos de centros públicos se sienten mejor conceptuados por sus profesores que los de centros privados. El género produce alguna pequeña diferencia: los varones de bachillerato se consideran mejor valorados por sus profesores que las chicas.

Relación tutorial

> "En EGB los profesores eran como amigos y profesores a la vez, podíamos preguntarles toda clase de dudas y comentarles todos los problemas personales" (Una estudiante).
>
> "Los profesores nos dan un trato poco agradable, es decir, no nos tratan con cariño y amistad, ya que sólo se preocupan de dar su clase e irse" (Una estudiante).
>
> "Ahora tengo diez profesores distintos y cada uno va a su aire" (Un estudiante).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La enseñanza organizada de acuerdo con el criterio de especialización de los docentes, sea cual sea el juicio que esa fórmula nos merezca (que ya ha sido comentada en parte en otro lugar de este trabajo), tiene una primera consecuencia: los estudiantes deberán adaptarse a diversos profesores y éstos tienen un mayor número de alumnos a los que enseñar. De esta forma la unidad del proceso educativo se rompe y el conocimiento del estudiante por el profesor resulta materialmente más difícil. Es uno de los cambios más relevantes que el estudiante tiene que afrontar. En el sistema educativo español con la estructura previa a la LOGSE ese cambio tenía lugar ya dentro de la EGB. Ahora lo tendrá en la frontera entre la primaria y la secundaria obligatoria.

Esa ruptura es difícil de recomponer después, cualesquiera que sean los procedimientos con los que se pretenda subsanar. El fundamental es la coordinación de profesores para lograr con un estilo educativo más colegiado la unidad perdida del tratamiento educativo. Los problemas para avanzar por este camino no son pocos. Es preciso luchar contra una tradición de individualismo profesional que en ocasiones se defiende con argumentos como el de la libertad de cátedra, se requieren estructuras de coordinación efectivas y ágiles, y son necesarios tiempos laborales adicionales de los profesores, entre otras dificultades.

La ruptura del estilo pedagógico se ha tratado de recomponer por la vía del establecimiento de la función tutorial, sencilla de plantear en apariencia aunque de dudosa eficacia, pues queda al buen criterio de cada profesor y sin control alguno en muchos casos.

El profesor en funciones de tutor es el llamado a tener una comunicación más estrecha y personal con el grupo de estudiantes que le corresponde tutelar, así como garantizar las débiles relaciones entre el centro y las familias. Su figura y su función es el reconocimiento de que ese trato más personalizado no lo pueden tener los demás profesores, al tiempo que su misma existencia es un refuerzo implícito para que los demás docentes descarguen en él esa responsabilidad. La paradoja de los tutores, dadas las posibilidades reales de desarrollar su función, reside en que la mayor parte de los problemas de los que llegan a tener conocimiento no son tanto problemas personales extraacadémicos de cada alumno, sino problemas relacionados con dificultades causadas por otros profesores, cuando, en tanto que tutor, tiene escasas posibilidades de intervenir en su resolución. Eso, cuando no sea él mismo el que, como profesor, sea el causante del problema.

En esta arquitectura débil de recursos para recuperar la personalización educativa, los tutores son, no obstante, una posibilidad para ser aprovechada por los estudiantes. Así, comprobamos que éstos, tanto en bachillerato como en primaria, manifiestan que tienen algo más de confianza con el profesor tutor que con otros profesores, siendo significativa esa diferencia. Podría decirse que, en alguna medida, el principio de distribución de funciones es operativo y cumple su función. Pero no podemos dejar de percibir el lado negativo de la situación en dos aspectos: *a*) al establecer los valores que alcanzan los índices de confianza en tutores y en profesores, tal como se

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

muestran en la Tabla 6, comprobamos que distan de responder a la situación ideal. Si bien el juicio de los estudiantes se expresa cuando solamente llevan un trimestre en el nuevo centro, es llamativo que, precisamente en ese momento de la transición, un 38% de estudiantes declare tener muy poca confianza para exponer problemas personales a su tutor. (Un 43% dice lo mismo respecto de los demás profesores.) *b*) El tutor no se destaca positivamente en este sentido del resto de profesores más que para un 30% de los estudiantes, para un 55% existe la misma confianza con el tutor que con el resto de profesorado y para un 15% con el tutor tienen menos confianza.

TABLA 6

Índices de confianza que dicen tener los alumnos de primaria y de bachillerato con tutores y profesores

Grado de confianza que dice tener el estudiante:	Índices en bachillerato			Índices en primaria		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Con el tutor/a	1,84	1,82	1,94*	2,02	2,02	2,02
Con el resto de profesores	1,67	1,65	1,75*	1,77	1,80**	1,72

Índices de una escala de 1 a 3, donde el 1 significa muy poca confianza y el 3 bastante
* Diferencia significativa en un nivel de p = 0,01
** Diferencia significativa en un nivel de p = 0,05

La situación es más favorable en los centros de bachillerato privados que en los públicos, tanto en lo que se refiere a la confianza en el tutor como con el resto de los profesores. [Esa diferencia respecto del tutor también la detectaba ESCUDERO (1987)]. En la enseñanza primaria las diferencias son inexistentes en el caso de los tutores aunque favorables a los centros públicos en el caso de la confianza con los profesores, si bien la distancia es muy reducida.

Comparando la situación del clima de relaciones que acabamos de comentar al comienzo del bachillerato y al final de la primaria (considerando que son dos muestras independientes), podemos concluir que la situación a la salida de primaria es mejor que a la entrada de bachillerato. Salvando la distancia que impone la falta de simetría de las dos muestras, puede afirmarse que al pasar al nuevo nivel hay un descenso en la conexión personal con el profesorado y con los tutores. No obstante en ambos niveles de enseñanza la situación es manifiestamente mejorable.

La comunicación con el tutor se centra más que nada en el *comentario de la marcha general del curso* en sesiones colectivas y en las *dificultades que los estudiantes tienen con sus profesores.* Le siguen, en cuanto a frecuencia de citación, *los problemas entre estudiantes* y la *preparación de actividades culturales.* La ayuda en *problemas personales* queda relegada al último lugar de los motivos de la relación. Como ya se señaló, todo lo que tiene que ver

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

con otros profesores es seguramente el terreno en donde los tutores pueden hacer menos por los estudiantes, a no ser que exista una buena comunicación y coordinación entre todo el profesorado y entre el equipo docente y los directivos de los centros. El modelo de relación está, pues, más centrado en lo académico que en lo personal e interpersonal, como corresponde a la orientación general de la enseñanza secundaria.

Los centros de enseñanza privada se destacan positivamente respecto de los públicos en todos los aspectos sometidos a juicio de los estudiantes, excepto en el de comentar con el tutor las dificultades que tienen con otros profesores que es más frecuente en los centros públicos. Esas diferencias no se producen, en cambio, en la enseñanza primaria.

En la enseñanza primaria la jerarquía de aspectos cambia algo. Mientras que la primera y última prioridad son las mismas que en bachillerato, el tratamiento de los problemas entre estudiantes queda relativamente más resaltado en este caso respecto de otros contenidos de la relación tutorial.

El perfil del desarrollo percibido de la tutoría es, pues, bastante semejante en los dos tipos de enseñanza, en líneas generales. La intensidad en el desarrollo de esta función tutorial podemos presuponer que es baja, es decir que no podrá dedicar demasiados contactos a cada estudiante o a sus familias, por la misma falta de disponibilidad material de los profesores. Una muestra de esa "baja intensidad" de la relación se manifiesta en el hecho de que, al cabo de un trimestre en el nuevo centro, un 41% de los estudiantes declara no haber tenido todavía una primera reunión con el tutor; otro 41% dice haber tenido sólo un primer encuentro.

8. *Algunas condiciones distintivas de los resultados de aprendizaje escolares a partir de las que se realiza la transición*

> "La formación sólida que habían recibido en la escuela primaria les había dado una superioridad que los colocó desde el principio entre los primeros. Una ortografía imperturbable, seguridad en los cálculos, una memoria ejercitada y sobre todo el respeto que les había sido inculcado por los conocimientos de toda suerte fueron, sobre todo al comienzo de sus estudios, verdaderas cartas de triunfo para ellos. Si Jacques no hubiese sido tan inquieto, lo que comprometía regularmente su inscripción en el cuadro de honor, si Pierre hubiese atacado mejor el latín, el triunfo de ambos habría sido absoluto."
>
> (A. CAMUS, *El primer hombre*. Págs. 190-191)

La indagación acerca de las causas del rendimiento escolar forma uno de los clásicos y más nutridos capítulos de la investigación educativa, bajo orientaciones metodológicas muy diversas y con los más variados propósitos. Éstos van desde el más académico, que trata de descubrir las variables relacionadas con el éxito y el fracaso escolar, hasta los que se ocupan de denun-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ciar las condiciones sociales, escolares y personales que llevan a los estudiantes a conseguir unos u otros resultados académicos. No faltan planteamientos que aspiran a dibujar situaciones escolares modélicas para lograr una educación más eficaz.

Las siguientes creencias forman parte del consenso más extendido, más allá de algún que otro innatismo biologicista, étnico o racial residuales:

a) La convicción de que son varios factores los que actúan simultáneamente en educación para producir unos resultados u otros, cual si éstos formaran un síndrome en el que se entremezclan variados síntomas. No valen explicaciones simplistas ni predicciones fáciles; los diseños de investigación al respecto tienen que contemplar aspectos personales, sociales y escolares a la hora de analizar posibles causas del éxito escolar. Desde el punto de vista práctico, esta precaución epistemológica nos debe conducir a pronunciarnos con prudencia cuando hablamos de si un centro es mejor que otro, o de si una cierta categoría de centros es de más calidad, por ejemplo, caso de que se pretendan evaluar en función de los resultasdos obtenidos por los alumnos.

b) Por otra parte, se admite que la respuesta de los individuos ante situaciones semejantes es peculiar en cada caso. La práctica tiene un componente imprevisible que debe contar con la indeterminación radical de las realidades humanas y sociales: el porvenir, sencillamente, no está cerrado ni para los individuos ni para los colectivos; la acción determinará la historia. Hay que salir tanto del determinismo psicologicista como de la teoría sociológica de la reproducción y de la correspondencia, entendidas éstas como leyes inexorables.

c) Las explicaciones idiosincrásicas o la indeterminación social no pueden negar tampoco las leyes de la probabilidad que llevan a prever el que determinadas categorías de sujetos, por algunas de sus condiciones personales, sociales o escolares, estén llamados, *a priori,* a alcanzar unos u otros resultados académicos. La estratificación social y ciertas diferencias culturales ponen en desiguales condiciones de partida y de llegada a los estudiantes en el proceso de escolarización; a su vez, los resultados escolares obtenidos desencadenan procesos de estratificación.

d) Finalmente, se admite que el éxito y el fracaso escolar es algo construido. Ambas categorías no son situaciones que emanan de forma natural de las personas y que alguien reconoce sin más. Queremos decir que se trata de categorías determinadas por la adopción de ciertos criterios explícitos e implícitos acerca de lo que se entiende por calidad del trabajo académico, y a través de éste se puede llegar a juzgar la calidad de toda la educación. De tal forma es así que los criterios de calidad hasta pueden variar de unos profesores a otros, entre centros, entre niveles escolares, como bien puede apreciar el sentido común. Los resultados de aprendizaje implican el reconocimiento de unas ciertas *cualidades* de los sujetos y no de otras posibles, y resulta obvio que las potencialidades de los individuos no se agotan en lo que se aprecia de ellos en las instituciones escolares. Por otra parte, son resulta-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dos que provienen de confrontar aquellas cualidades ponderadas como relevantes con unas determinadas *tareas académicas* y no con otras; variando éstas podría darse juego al despliegue de otras combinaciones de potencialidades de los estudiantes susceptibles de valoración. Finalmente, cabe decir que el éxito se determina a través de la puesta en acción de toda una *tecnología* y de una *práctica* de valoración del trabajo y del estudio que no son asépticas. Las formas de evaluar por sí mismas implican también criterios de calidad. Los resultados escolares son unos de los posibles rendimientos, apreciados como tales, y evaluados de una manera determinada, aunque existen otras posibilidades.

La investigación clásica solía analizar correlaciones entre los resultados académicos y macrocategorías relativas a grandes rasgos de los centros, como son la titularidad de los mismos (público frente a privado), su ubicación (rural o urbana), el tipo de agrupamiento de alumnos que se practica en su seno o la *ratio* alumnos/profesor (ALVARO PAGE y otros, 1990). Ese tipo de investigación, que tiene la potencialidad de detectar importantes desigualdades, en realidad, toma a los centros como referentes de otras condiciones que poco tienen que ver directamente con ellos, olvidando la cultura interna que se desarrolla en su interior; es decir que soslaya su papel de constructores del concepto de calidad de la enseñanza. A fin de cuentas, son los centros los que producen el éxito o el fracaso, mientras la investigación los ha tratado como si fuesen una *caja negra* en la que se conjugan diferentes variables ajenas a la misma (CIREM, 1994).

Con esta red conceptual previa para el análisis, puede presuponerse que los centros escolares son entidades que contienen algunas características relacionadas con los resultados académicos, por la sencilla razón de que en su seno se logran y se aprecian. Desde la publicación de los informes de COLEMAN (1966) y JENCKS (1973), se viene polemizando sobre la relación entre condiciones de los centros escolares y rendimientos de los estudiantes que los frecuentan. El enfoque denominado de las "escuelas eficaces" trata, igualmente, de establecer el retrato ideal que tienen los centros que logran las más altas cotas de calidad (WILSON, 1988). Más recientemente, en la década de los ochenta, desde la perspectiva de buscar la desregulación de la adscripción de estudiantes a centros predeterminados, se postula la *libre elección* de centro como un camino para estimular la calidad de cada uno de ellos. Esta idea se asienta en la presunción de que la competencia para lograr a los estudiantes y la financiación, privada o pública, que la acompaña obliga a ofrecer una educación de más calidad. El informe de CHUBB y MOE (1980) se cita con frecuencia como uno de los que más ardientemente ligan esos mecanismos de libre mercado con el rendimiento positivo de los estudiantes, retomando una vieja idea de FRIEDMAN (1992). La revisión que hace el informe de la OCDE (1994) de esas políticas para mejorar la calidad, manifiesta dudas sobre la posibilidad de establecer relaciones entre calidad de la educación y tipos de centros, dada la existencia de otras condiciones presentes en esa mediación. Tan presumible es la existencia de relaciones entre lo que

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

hace un centro y los resultados que obtienen los estudiantes, como difícil resultará aislar ese potencial efecto de otras muchas condiciones que aportan los estudiantes o el ambiente social y familiar de origen.

El debate en torno a este tópico de investigación, que en la actualidad es un referente esencial de las políticas educativas sobre la pretensión de mejorar la calidad de la enseñanza, nos interesa para añadir el problema de las transiciones a esa orientación. Que el rendimiento es una variable ligada a los centros y que el concepto de éxito y de fracaso es construido en ellos se pondrá de manifiesto al tener que abordar los estudiantes los cambios ligados a las transiciones, cuando éstas implican salida de uno para ingresar en otro. Si en diferentes niveles de enseñanza las exigencias académicas cambian no sólo en el grado de exigencia que se pide, sino también cualitativamente (en lo que se exige), quiere decirse que se produce una alteración en el proceso de la construcción de la categoría *éxito* escolar para los individuos.

Algunos de los problemas hasta ahora tratados ponen de manifiesto la realidad de la existencia parcial de las "dos culturas" —la de primaria y la de secundaria—, y es lógico presuponer que esas culturas también se definirán en todo aquello que configura el constructo *rendimiento académico.* Es más, seguramente la transición a un centro o el paso entre niveles serán más o menos notorios en función de la amplitud de la brecha que se produzca entre los "tipos de rendimiento", —su sentido, niveles de exigencias y criterios de definición— en los centros y/o niveles entre los que se realiza el paso. Si en la transición cambian el *curriculum,* los criterios de bondad del trabajo escolar, los niveles de exigencia o las tareas académicas, podemos suponer que el rendimiento escolar puede sufrir alteraciones importantes.

¿Acaso no es ése el debate de la enseñanza secundaria, tal como ya se ha comentado en otro lugar? ¿No es esa circunstancia la que, precisamente, define la transición que nos ocupa, al mezclarse en un ascenso a un nuevo nivel educativo la opción de si ha de ser o no selectivo? La disparidad de exigencias entre primaria y secundaria, en cuanto a tipos de contenidos y requerimientos al estudiante para dar por superadas las exigencias son normas construidas por los centros; todo eso por sí solo es un elemento determinante de que exista una transición.

El paso entre culturas curriculares, provocado por los motivos que fuese, constituye un fenómeno más que afecta a la dinámica de la causación del éxito y del fracaso escolar. Y en tanto el rendimiento escolar vaya ligado a determinadas categorías de los estudiantes —como es el género o la clase social de procedencia— dichas categorías sirven para configurar tipos de sujetos con posibles comportamientos diferenciados ante el fenómeno de la transición entre niveles. Además del género y la procedencia sociofamiliar, el tipo de centro —público o privado— al que se asiste forma la tercera referencia de contraste más manejada al hablar de igualdad en educación, razón por la que nosotros la contemplamos aquí.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Éxito escolar y género de los estudiantes

El rendimiento escolar se muestra ligado al género en todas las series de datos que hemos recogido de los estudiantes de primaria y de los que han transitado a secundaria, tanto al comienzo de ésta como al término del primer curso en ella.

Tal como se aprecia en la Tabla 7, que recoge rendimientos globales en el *curriculum*, y en las Figuras 7 y 8, donde se detallan las diferencias en las distintas asignaturas, las chicas se muestran superiores a los chicos. Una diferencia que se produce tanto en los estudiantes que han realizado la transición (en las calificaciones que obtuvieron a la salida de la enseñanza primaria y en las que reciben al comienzo de la secundaria), como en los que todavía no han terminado la enseñanza primaria y aún no han pasado de nivel. Las diferencias entre géneros son más nítidas en los estudiantes que no han transitado, frente a los que sí lo han hecho. Después del *paso* las diferencias se mantienen aunque tienden a suavizarse. Es decir, que las mujeres abordan la transición desde una posición más favorable que la de los varones. Un resultado corroborado también por STILLMAN y MAYCHELL (1984).

Tras la transición a la enseñanza secundaria, en varias asignaturas del *curriculum* las mujeres suelen ser superiores a los varones. En las materias de Ciencias Naturales, Matemáticas y Música se mantienen igualados. Sólo en la Educación Física los varones se muestran superiores, quizá porque la cultura física dominantemente exigida y cultivada en la escolarización se muestra más favorable a los varones. Los patrones escolares dominantes parecen, pues, ajustarse mejor a las chicas o éstas a aquéllos.

TABLA 7

Rendimiento promedio en chicos y chicas

Momentos de análisis	Promedios de rendimiento	
	Mujeres	Varones
Entrada en el bachillerato	2,65*	2,56
Salida de la primaria en los que transitaron	3,62*	3,49
Salida de la primaria en los que no han transitado todavía	3,20*	2,91
Penúltimo curso de primaria en los que no han transitado	3,38*	3,21

Valores obtenidos con la escala siguiente: insuficiente = 1, suficiente = 2, bien = 3, notable = 4 y sobresaliente = 5.

* Diferencia signiticativa en un nivel de p = 0,01

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

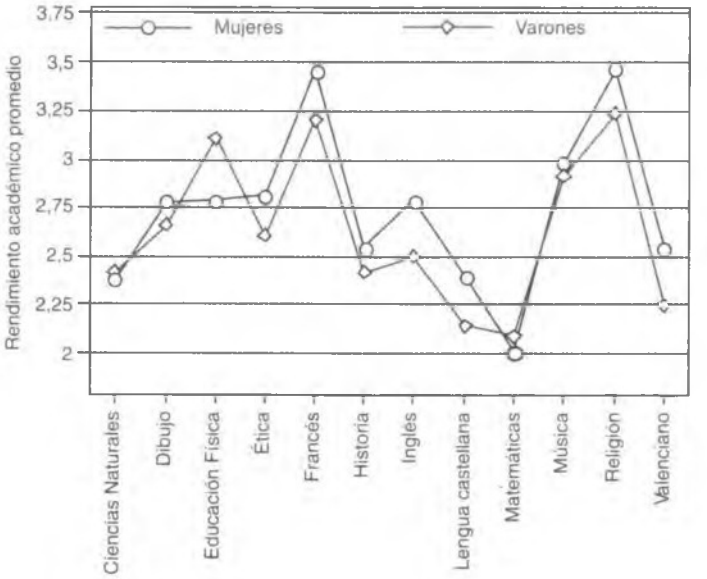


Figura 7: Calificaciones a la entrada al bachillerato de chicos y chicas.

Esa diferencia en función del género se repite con más nitidez en los estudiantes que todavía no han transitado, cuyos datos hemos recogido al terminar la educación primaria (Fig. 8).

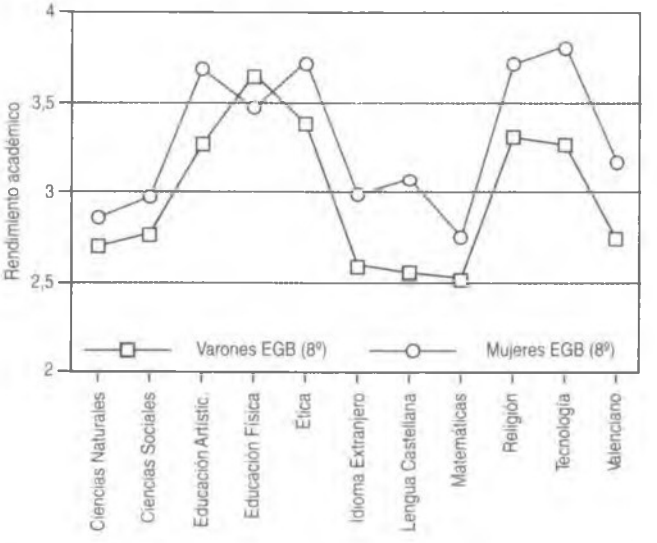


Figura 8: Calificaciones de salida de la primaria de los chicos y chicas que no han transitado al bachillerato todavía.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Éxito escolar y procedencia social

Las relaciones entre el éxito escolar y las variables relativas a la procedencia social de los estudiantes han constituido una de las estrategias metodológicas de las que se ha nutrido el debate sobre la función reproductora de la escuela y acerca del problema de la igualdad de oportunidades en las últimas décadas (KERCKHOFF, 1980). La estratificación social implica desiguales oportunidades en cuanto a la posibilidad de obtener resultados educativos, de forma que la misma institución escolar reproduce las diferencias que llegan a ella. Éste ha sido uno de los criterios básicos del pensamiento sociológico sobre la escuela.

Mucho se ha discutido sobre la relación entre el ambiente escolar y otros ambientes, como el familiar, y sus proyecciones en el éxito académico. El nivel educativo de los padres (una fuente de estratificación de los estudiantes de carácter cultural y económico) en nuestra investigación se muestra en reiteradas ocasiones ligado a diferencias en los resultados escolares. Los estudios cursados por los padres son un indicador del capital intelectual que tienen las familias, que actúa como fuente que provee estímulos en el hogar y como potenciador de otros muchos estímulos escolares para los estudiantes. Los padres aportan algo más de capital escolar que las madres, dado que los primeros han llegado más alto en la escolaridad que las madres en las dos muestras que hemos estudiado, apareciendo una importante tendencia a que la pareja de padres disponga de niveles de educación parecidos. Si la clase social es fuente de desigualdad ante la educación, lo es, precisamente, en la medida en que aquélla va ligada a la provisión de estímulos generales al desarrollo intelectual de los hijos en su más amplio sentido y, más directamente, a la provisión de recursos y ayudas para facilitar y reforzar el trabajo escolar. Como dice MARJORIBANKS (1994), los estudios sobre las posibles mediaciones entre familia y escuela han de poner más énfasis en las interacciones entre la vida familiar y la escolar y en las normas que regulan esa interacción para comprender mejor los problemas.

Un análisis más cuidadoso de esa mediación lleva a MARJORIBANKS a plantear un modelo en el que la relación entre educación y medio ambiente social, a través del agente familiar, se estudie por medio de las interrelaciones entre tres tipos de *capitales* potenciadores de la escolarización, tal como se muestra en la Figura 9.

El medio familiar provoca diferencias entre los estudiantes ante la educación escolar en la medida en que en cada familia se establecen diferentes relaciones entre tres tipos de potenciales: el intelectual, el social y el económico. *a*) El *capital intelectual* está compuesto por la preparación académica de los individuos, el uso de libros y de otros materiales de aprendizaje, por recursos como el lenguaje, los hábitos de trabajo, el estímulo para explorar ideas, el "contagio" por ciertos gustos, etc. Se interpreta que actúa positivamente cuando activa todos los recursos de la familia y de la escuela apoyando la actividad de ésta. *b*) En el *capital social* se mezclan dimensiones como

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

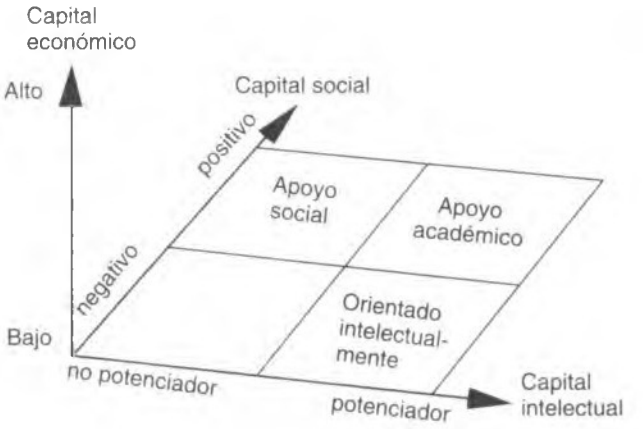


Figura 9: Potencial familiar y educación.

las aspiraciones de los padres, el seguimiento y apoyo de las tareas escolares del hijo o la supervisión de las mismas, si los padres hablan con sus hijos de la escuela, la calidez de las relaciones entre unos y otros, las normas de conducta que se establecen en la familia y su correspondencia con las de los centros. *c*) El *capital económico* es el que posibilita o restringe los recursos de los padres para disponer de los otros dos tipos de capital y poder acceder a mejores o peores recursos escolares. El cruce de las tres dimensiones o capitales de apoyo familiar posibilita las situaciones con las que podemos encontrarnos.

Si consideramos el rendimiento escolar en las diferentes áreas del *curriculum* del último curso de primaria de los estudiantes que están ya en primer curso de bachillerato, y lo comparamos con el nivel educativo de los padres, pueden apreciarse diferencias significativas, sobre todo entre los niveles de educación extremos. Los padres con estudios universitarios (cortos o largos) tienen hijos con calificaciones más altas en todas las áreas del *curriculum*. Esa relación existe considerando tanto a los padres como a las madres. Las diferencias tienden a ser algo más pronunciadas en unas áreas del *curriculum* que en otras, siendo las más notables las que se refieren a las materias fundamentales.

Las desigualdades, ya antes de la transición, representan puntos de partida diferentes para realizarla con mejor o peor éxito. Ante ese paso están mejor predispuestas las chicas y los hijos de padres con más alto nivel de estudios. El cambio a bachillerato, como veremos más adelante, operará como un mecanismo más de selección y de estratificación dentro del sistema escolar. Todos sufrirán un deterioro del rendimiento en el cambio, pero no todos lo van a notar por igual, dados los puntos de partida desde los que salen.

Considerando los resultados alcanzados en la primera evaluación, una vez que se ha transitado al nivel de secundaria, esa diferenciación de situa-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ciones en función del capital cultural familiar se evidencia en la mayoría de las asignaturas, tal como puede apreciarse en la Figura 10. Es decir, que la estratificación social de salida de la enseñanza primaria se vuelve a reproducir a la entrada en la secundaria, lo mismo que ocurría con las diferencias de género.

Más adelante veremos cómo se asocian las categorías de enseñanza pública y privada con los resultados que dentro de ellas se producen.

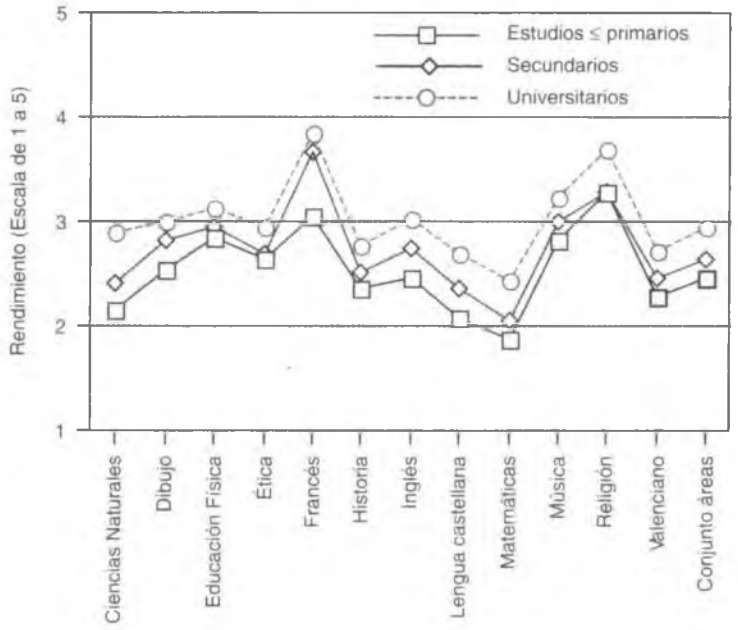


Figura 10: Primer rendimiento tras la transición según el nivel educativo del padre.

9. *Los efectos de la transición en el rendimiento escolar y en el cómo se afronta el aprendizaje*

Algunas manifestaciones de los estudiantes delatan con toda claridad uno de los efectos más inmediatos y notorios de la transición a secundaria: el cambio en el nivel de exigencia, que se convierte, por lo que hemos podido comprobar, en una de las causas más genuinamente caracterizadoras del paso entre los niveles que nos ocupa.

"En EGB estaba 'tirao' el aprobar, ahora hay que sudarlo."
"Siempre había sacado buenas notas y ahora se me ha ido todo abajo."
"Aquí (se refiere al instituto) hay más presión."

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

"Nos han dejado pasar desde EGB con poca base y ahora me cuesta bastante seguir a los demás."

"Sería mejor que apretaran más en EGB y así no notaríamos tanto el cambio."

"En los exámenes te exigen más, entra más materia y todo se complica."

"Las matemáticas son mucho más difíciles y son un pozo."

"Cuando estás en bachillerato te estás jugando ya el futuro, porque todas las notas cuentan para el final y te estás jugando la carrera que podrás estudiar."

"Di un salto muy grande y me caí."

"Los profesores son muy estrictos y más duros a la hora de evaluar."

"Aquí te ayudan a estar mejor preparado y con más base para ir a la Universidad."

"En los exámenes te exigen mucho más, por lo que la calificación se hace más pequeña."

La forma metodológica más sencilla para demostrar la existencia de las "dos culturas" en la transición de primaria a secundaria consiste en plantear estudios longitudinales que sigan la historia de unos mismos estudiantes en el proceso de la transición, arrancando desde los momentos previos hasta la consolidación final del acceso al nuevo nivel, es decir, desde la pre-transición hasta la pos-transición. La apoyatura empírica que hemos tomado nosotros para analizar la continuidad o discontinuidad del rendimiento se basa en los datos globales del último curso de primaria y en los primeros obtenidos en los nuevos centros, desglosados por áreas y asignaturas. El procedimiento longitudinal plantea serios inconvenientes prácticos a la investigación cuando las redes de nutrición de los centros de acogida son en ocasiones tan complejas, pues resulta difícil seguir a los estudiantes en los centros de destino. Para paliar la dificultad, otro método complementario consiste en contrastar muestras distintas que estén en diferentes momentos críticos del proceso de transición. Por nuestra parte hemos utilizado ambas posibilidades.

Hemos considerado las calificaciones del último curso de primaria porque nos parece que pueden reflejar mejor lo que es el estudiante y quizá lo que tiene él asumido como más relacionado con su propia valía. La calificación global de la primaria, representada por la nota del título de Graduado Escolar, podría recoger ponderaciones diversas y además no nos permite la comparación entre áreas y asignaturas. La calificación promedio de la muestra global en el título de Graduado Escolar es más baja (3,44) que la obtenida en el último curso de EGB (3,56 de promedio) según la escala que venimos manejando (la diferencia resulta significativa).

Demostrar, a partir de la comparación entre cotas de rendimiento, la ruptura o discontinuidad en los niveles de exigencia en los *pasos* o transiciones sólo supone confirmar que las rupturas existen. Sin otros recursos metodológicos es difícil entrar en el esclarecimiento de los procesos que las provocan. Para ello sería preciso analizar lo que ocurre en la subcultura pedagógica de cada asignatura, lo que no ha sido pretensión para nosotros en la aproximación general que hacemos al problema. Aunque es ahí adonde hay que llegar en los estudios sobre los potenciales desfases de las transiciones.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Guiados por una aproximación global al tema, se pueden detectar las primeras y más llamativas consecuencias. Así, SUMMERFIELD (1986), citando una investigación de SPELMAN, afirma que la transición de primaria a secundaria adquiere un matiz problemático para, aproximadamente, un 10% de los alumnos en el sistema británico, afectando en mayor medida a los más jóvenes, a los menos maduros, a los de clase trabajadora, a los tímidos, a los ansiosos y a los que se enfrentan a la transición con peores resultados académicos previos. Para HARGREAVES (1990) los estudiantes más proclives a sufrir los efectos de la transición tienen condiciones parecidas: poseen más bajo *status* socioeconómico, tienen que realizar largos desplazamientos hasta el nuevo centro, pertenecen a unos determinados grupos raciales y étnicos, son estudiantes con más bajos rendimientos de salida en la educación primaria y con más bajos autoconceptos. Serán aquellos cuyo nivel de logros académicos, sus condiciones y su ajuste personal se deteriorarán más en la transición (SUMMERFIELD, 1986), sin que la responsabilidad total sea de ésta. El bajo rendimiento previo, por sí solo, ante las mayores demandas de trabajo en la enseñanza secundaria, es origen de previsibles problemas porque el "salto" para los estudiantes con esa condición puede ser inabordable (YOUNGMAN, 1986).

Identificar qué pasa y qué categorías de sujetos son más proclives a sufrir determinadas consecuencias supone identificar grupos de riesgo. A partir de ahí existe la posibilidad de disponer acciones para los colectivos con más necesidades, aunque será difícil luchar contra las tendencias selectivas del sistema.

El descenso del rendimiento académico se suele señalar como una condición significativa de la transición de primaria a secundaria (ESCUDERO, 1987; GALTON y WILLCOCKS, 1983). Estos dos últimos autores encuentran evidencias que van más allá del descenso en las calificaciones. Las ganancias en puntuaciones en los tests de destrezas básicas que iban logrando los estudiantes se detienen en el primer año de la transición. Al menos, eso le ocurre a un tercio de los que transitan.

El efecto de "frenado" del rendimiento va ligado a una pérdida en el nivel de motivación y de satisfacción con el centro. Son resultados confirmados por otras investigaciones (HARGREAVES, 1990), que sirven para suponer que los alumnos que parten de un nivel más bajo forman una de las categorías de estudiantes más definidas en situación de riesgo al salir del sistema de primaria, como se comprueba en los estudios que se ocupan de las causas del abandono escolar.

El descenso de las calificaciones y la falta de una correlación muy alta entre el nivel de rendimiento de salida y el de entrada al nuevo nivel son síntomas que anuncian una doble condición de la enseñanza en el bachillerato. Por una parte, quizá estamos ante una cultura académica diferenciada. Por otro lado, lo que se está insinuando es la existencia de un proceso de selección académica y social no concluido que llegará a su fin si no se perturba su dinámica con acciones de refuerzo y de compensación. Ese proceso comenzó segregando a los alumnos que no continuaron bachillerato, permitien-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

do la entrada a estudiantes de primaria con mejores expedientes académicos, como ya se puso de manifiesto en el apartado que dedicamos al cambio de centro. La selección continúa a la entrada del bachillerato, "profetizando" que no todos podrán seguir, y se prolongará hasta el término del mismo.

En nuestro sistema educativo el 14,7% de los alumnos de bachillerato repiten primer curso [1]. Estos fracasos se suelen concentrar en alumnos que ya han acumulado retrasos en la escolaridad. CHENG y ZIEGLER (1986) indican que la mayor parte de los abandonos en la enseñanza secundaria se producen en el segundo año; siendo los alumnos con más pobres calificaciones y los que tienen más edad respecto de sus compañeros, porque ya son repetidores, los más proclives a hacerlo. Quienes se mantengan hasta el final habrán superado el momento más crítico de filtrado que hasta la implantación de la LOGSE había en nuestro sistema educativo: en la primaria estaban todos, y quienes lleguen hasta las puertas de la universidad prácticamente entrarán en ella.

En el paso de la enseñanza primaria a la secundaria resulta difícil separar los aspectos psicológicos y educativos de la transición del mecanismo selectivo implícito que existe a la entrada del nuevo nivel, cuando la secundaria no ha sido obligatoria, como es el caso de la situación que aquí comentamos. La selección se sirve y se hace presente a través de la transición, y ésta se hace notoria por ser uno de los mecanismos de aquélla. De hecho, los estudios al respecto suelen mezclar los efectos de una y de otra (NISBET y ENTWISTLE, 1969). En el estudio de ESCUDERO (1987) se pone de manifiesto la mentalidad favorable al "filtrado" del profesorado de bachillerato, al comprobar que cerca de la mitad del mismo consideraba que un 20% de los estudiantes no debería haber accedido a los nuevos estudios y que, precisamente, es el primer curso el más difícil, admitiendo de esta forma la distinción que marca la transición. El efecto de filtrado se deja notar en las retenciones que sufren los estudiantes. Así, por ejemplo, la tasa de repetición de curso es considerablemente más alta en el bachillerato que en la enseñanza primaria. Mientras que en esta última el porcentaje de repetidores es del 3,98% en los centros privados y del 6,92% en los públicos, en el caso del bachillerato esos porcentajes se elevan al 6,96% y al 20,71%, respectivamente (MUÑOZ-REPISO y otros, 1995).

En la escala de calificaciones de cinco categorías empleada en el sistema educativo para los niveles que nos ocupamos (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente), que nosotros hemos traducido a una escala numérica, el *paso* al bachillerato desde la enseñanza primaria implica un descenso de casi un punto en el rendimiento global de todas las materias. Ésta es la diferencia entre la calificación promedio para todo el *curriculum* del último curso de primaria y la primera entrega de calificaciones que se realiza en el primer trimestre del curso, una vez se ha ingresado en el bachillerato. La Tabla 8 y la Figura 11 recogen los datos en los que apoyamos la afirmación anterior, distinguiendo las diversas asignaturas.

---

[1] Ministerio de Educación y Ciencia (1992), *Las desigualdades en la Educación en España*. Madrid. CIDE. Págs. 14 y 17.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

TABLA 8

Efecto global de "frenado" de las calificaciones

Áreas y asignaturas de los *curricula*	Promedio 1.ª eval. bach.	Promedio en 8.º EGB	Descenso transición
Ciencias Naturales	2,39	3,51	1,12
Ciencias Sociales/Historia	2,49	3,48	0,99
Ed. Artística/Dibujo	2,72	3,78	1,06
Educación Física	2,94	3,73	0,79
Ética	2,72	3,68	0,96
Idioma	2,79	3,47	0,68
Lengua castellana	2,28	3,41	1,13
Matemáticas	2,05	3,28	1,23
Religión	3,36	3,95	0,59
Valenciano	2,41	3,50	1,09
Global	**2,61**	**3,56**	**0,95**

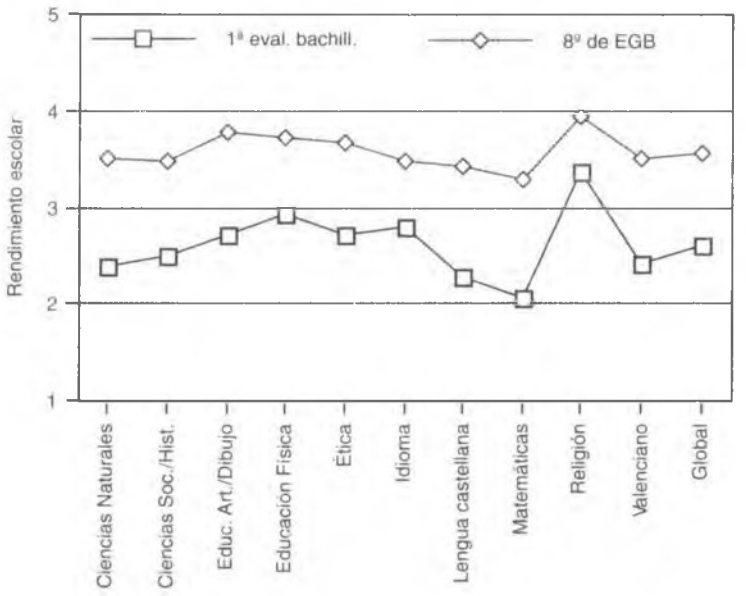


Figura 11: Descenso en las calificaciones desde 8.º de EGB a la 1.ª evaluación de Bachillerato.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los estudiantes de primer curso de bachillerato, cuando salieron de la enseñanza primaria obtenían una nota media en todo el *curriculum* de 3,56 puntos. El promedio de la primera valoración que reciben en bachillerato desciende a 2,61 puntos; una caída considerable que se produce en todas las asignaturas, aunque no en igual medida, como puede apreciarse. Destaca el descenso en Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y en Valenciano, que se convierten en auténticas llaves del futuro. Las asignaturas en las que se produce un descenso menor son la Religión, el Idioma y la Educación Física.

Es curioso que en la asignatura de Religión sea donde se da el menor descenso, mientras que su "homóloga" en el *curriculum,* la Ética, se comporte como una materia cualquiera. Este efecto ha sido constatado por otros estudios anteriores (ESCUDERO, 1987) y representa un motivo de desiguales oportunidades cuando dichas calificaciones tienen efectos en la jerarquización de los expedientes académicos personales que puedan hacerse por los motivos que sean.

Esa caída o efecto de frenado de las calificaciones en general se agudiza más en unos centros que en otros, puesto que aparecen importantes variaciones en este sentido. Si bien para el conjunto de alumnos estudiados el promedio del descenso es de 0,95 puntos, en unos centros esa bajada ha llegado hasta 1,5 puntos, mientras que en otros sólo ha sido de 0,21 puntos. Es decir, que la caída del rendimiento escolar es muy variable no sólo en el plano individual, sino según de qué centros se trate. Esas diferencias pueden tener que ver con determinadas categorías del centro que nosotros no podemos descubrir, y también con las normas internas de valoración no escritas, peculiares en cada uno de ellos. Las variaciones en el efecto de caída no se hallan ligadas al tamaño del centro o a su localización urbana o rural, aunque sí a su carácter público o privado, como veremos más adelante.

Analizando el fenómeno del descenso de calificaciones en las asignaturas fundamentales, tal como se muestra en la Tabla 9, podemos afirmar que sólo entre un 6 y un 9% de los estudiantes, dependiendo de qué asignatura se trate, mejoran sus calificaciones en la transición. Aproximadamente un 23% de los estudiantes se mantiene y un 70% desciende en esas materias del *curriculum.*

Puede pensarse que el efecto de frenado de las calificaciones para muchos alumnos es un efecto no previsto en toda su magnitud aunque haya sido temido, pues es alto el número de alumnos (56,7%) que consideran que las primeras calificaciones recibidas tras la transición son más bajas de lo que ellos esperaban. Es una perplejidad que alcanza en la misma media a estudiantes de centros públicos y privados, salvo en alguna asignatura aislada, como es el caso de la Religión que recoge más frustraciones en ese sentido en la enseñanza privada. Los estudiantes que confían en que las cosas van a mejorar para ellos a lo largo del curso son relativamente pocos (alrededor de un 20% como promedio para todas las materias). La expectativa de recuperarse se corresponderá realmente al final del año académico con una elevación del rendimiento, pero no hasta el nivel que traían de la enseñanza primaria.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

TABLA 9

Porcentajes de estudiantes que varían sus calificaciones en el paso de 8.º de EGB a bachillerato

Áreas	Se mantienen (%)	Mejoran (%)	Descienden (%)	Correlación 8.º EGB y 1.ª de bachill.
Ciencias Naturales	23,01	6,45	70,55	0,52
Ciencias Sociales	23,48	9,12	67,40	0,50
Idioma	30,35	9,07	60,58	0,56
Lengua Castellana	21,02	5,83	73,15	0,51
Matemáticas	17,86	6,04	76,10	0,49
Valenciano	23,59	6,25	70,16	0,50

El efecto "depresivo" en las calificaciones escolares que produce la transición contamina en alguna medida la percepción general que tienen los estudiantes de lo que era la etapa anterior y lo que supone la nueva en la que se encuentran. Los alumnos que han descendido más entre la evaluación de salida de primaria y la de entrada consideran más negativo el cambio en aspectos como la colaboración que perciben en sus compañeros, en el sentirse menos orientados por sus profesores, en que tienen menos confianza para consultar dudas con ellos y en el peor trato que consideran se les presta como personas.

Facilidad en el estudio

El «tropiezo» sufrido se corresponde con las valoraciones que los estudiantes realizan del paso a la secundaria:

"Aquí tienes que estudiar todos los días si quieres aprobar; en EGB bastaba con repasar el día antes del examen."

"En el instituto no nos ponen puntos positivos para subir la nota."

"Ahora las notas que saco las valoro más porque me han costado bastante esfuerzo."

"Echo de menos el que en EGB cuando no entendía algo me lo explicaban todas las veces que fuera necesario hasta que lo entendía, aquí no me ocurre eso."

"Aquí te dejan 'tirao' y tienes que resolverte la vida por ti mismo."

"Ahora tengo que estudiar mucha más materia."

"La materia es mucho más complicada en bachillerato."

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las dificultades percibidas llevan consigo importantes reajustes en la percepción de sus posibilidades para superarlas, en la autopercepción de la propia valía, en cambios de hábitos de vida y de trabajo que los alumnos han resaltado con notoriedad.

Una de las más tempranas diferenciaciones del conocimiento que son capaces de percibir los estudiantes se relaciona con la facilidad o dificultad con que se presenta el estudio de las diversas materias, la superación de las evaluaciones y el tiempo que tienen que dedicar para cubrir las tareas encomendadas en cada una de ellas. El *curriculum* se especializa de cara a sus receptores, gracias a las valoraciones diversificadas del conocimiento que tienen que ver con criterios pedagógicos muy pragmáticos. Una de las clasificaciones o taxonomías sobre el valor del conocer y del aprender más inmediatas es la que distingue materias en las que se exige más y materias que tienen el *status* de requerir menos trabajo, ser más fáciles de superar, etc. Categorías que se trasladan simétricamente a los profesores. Facilidad de aprendizaje, gusto por el estudio y valoraciones muy primarias de este estilo dependen de las experiencias escolares y muy especialmente del éxito académico. La correlación entre el grado de facilidad que cada uno le adjudica a las materias escolares y el rendimiento obtenido en las mismas es positiva y relativamente alta ($r = 0,83$).

Es obvio que en una muestra numerosa, la jerarquización de asignaturas esconde infinidad de matices personales que reflejan gustos particulares y capacidades especiales para enfrentarse con el *curriculum.* A nosotros la valoración promedio de cada área o asignatura nos sirve de criterio para comparar el *status* pedagógico de cada parcela de ese *curriculum* en diferentes niveles escolares. En la Figura 12 se compara la valoración de la facilidad de la exigencia académica efectuada por los alumnos que han realizado la transición, y la ofrecida por los estudiantes que todavía están en los últimos momentos de la enseñanza primaria.

A la vista de esa representación, se pueden hacer tres afirmaciones. *En primer lugar,* la facilidad apreciada del *curriculum* en el bachillerato, transcurrido el primer trimestre desde el ingreso en el mismo, es menor que la que estiman los alumnos antes de realizar la transición. Es decir, que se percibe el incremento de la «crudeza» de los contenidos, una valoración que se corresponde con el descenso del rendimiento. *En segundo lugar,* esa dificultad crecida en la transición lo es prácticamente para todas las asignaturas, (contraponiendo sólo las asignaturas que tienen correspondencia en primaria y en secundaria). *En tercer lugar,* puede verse el paralelismo general de las jerarquizaciones de materias en uno y otro nivel de enseñanza (las curvas discurren en paralelo), lo que nos permite concluir que en la transición se reproduce y mantiene básicamente el *status* que ya tenían ante el estudiante las materias escolares y, por consiguiente, las parcelas del conocimiento. El bachillerato puede enfatizar el peso de las exigencias en los contenidos, pero el estatuto escolar que tiene cada materia viene ya marcado desde la enseñanza primaria en la dimensión que comentamos.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

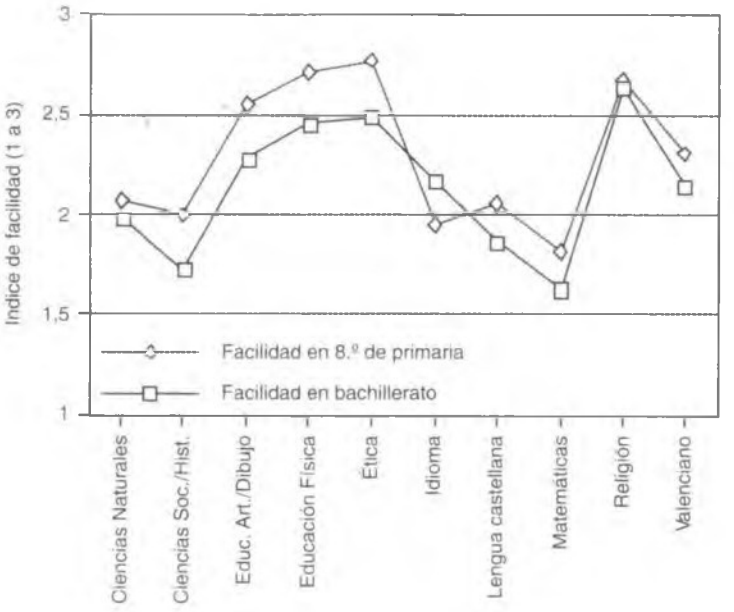


Figura 12: Valoración de la facilidad que presentan las áreas y asignaturas antes y después de la transición.

La jerarquización en este sentido de las materias y asignaturas es semejante para chicos y chicas, o para estudiantes de centros públicos y privados, tanto en bachillerato como en enseñanza primaria. Sí que aparecen algunas diferencias en relación con el capital educativo de los padres: los hijos de padres con niveles más altos de estudios cursados tienden a percibir el *curriculum* como más fácil de superar, al menos en algunas materias. Pero las diferencias no son concluyentes.

El gusto por estudiar y aprender

Otra de las dimensiones que diferencian el *curriculum* para los estudiantes es la motivación por el estudio que despiertan los diferentes contenidos, un aspecto estrechamente relacionado con los procesos y resultados del aprendizaje. Se trata de una actitud a la que contribuyen aspectos muy diversos: la misma facilidad para el estudio, el sentirse recompensado o reconocido con buenos resultados, proyección de una materia en el destino profesional o escolar que uno tiene asumido, los métodos de enseñanza, el atractivo de los materiales de estudio, las experiencias concretas de aprendizaje que se tienen, etc. El gusto por el estudio define el atractivo del *curriculum* y es un aspecto central de la motivación intrínseca.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Esta dimensión se muestra relacionada con efectos que produce la transición. En el estudio de NISBET y ENTWISTLE (1969) los alumnos que mejoraron en el paso a secundaria eran los que tenían más altas puntuaciones en motivación y aspiraciones, así como en la actitud positiva hacia el trabajo.

En nuestro caso, el gusto por el estudio de las diferentes asignaturas se mantiene sin grandes alteraciones al comparar las valoraciones que hacen al respecto los alumnos que han transitado respecto de los que todavía están en primaria, salvo en las asignaturas de Educación Artística o Dibujo, en la Educación Física y en la Ética que reciben valoraciones más favorables en la enseñanza primaria. Recordemos que la población que transita a la enseñanza secundaria ha experimentado una selección, al desgajarse de ella los estudiantes que salen del sistema escolar y los que acudían a la formación profesional. Este factor puede estar falseando la ausencia de diferencias empíricas, ocultando en realidad una actitud más desfavorable en el bachillerato.

El agrado que dicen tener por el estudio de las diferentes asignaturas está relacionado con el nivel de rendimiento obtenido por los estudiantes, como era de esperar. No obstante, las actitudes hacia el estudio mantienen cierta independencia respecto de los resultados obtenidos. Actitudes positivas y negativas al estudio de diversas materias aparecen en sujetos con niveles distintos de rendimiento escolar.

No hay diferencias importantes en este sentido entre varones y mujeres dignas de destacarse, excepto en el caso de la Educación Física en donde los varones muestran mayor nivel de agrado. Tampoco aparecen diferencias notables entre la enseñanza pública y privada. Si, como ya se argumentó anteriormente, la cultura pedagógica, en lo que significa para los sujetos, es la que realmente refleja diferencias de modelos educativos en los centros, querría decirse que la motivación hacia las distintas materias del *curriculum* se mantiene bastante homogénea en la enseñanza pública y privada.

Capacidad predictiva del rendimiento escolar: la continuidad de la categoría de "buen alumno" en la transición

El *estudiante,* como categoría construida por la escolarización, tiene bastante que ver con la biografía que cada uno va acrisolando en el transcurso de su historia por el sistema educativo. Esa trayectoria está constituida, fundamentalmente, por su "historial académico". Éste no agota las experiencias para el alumno, desde luego, pero es la parte de lo vivido que queda registrada y en torno de la que se tienen otras muchas vivencias y de la que se desprenden importantes consecuencias, como si se tratara de huellas que no se pueden ya borrar. De alguna forma podría afirmarse que la continuidad-discontinuidad de la historia escrita del rendimiento académico, sus altibajos, constituye la propia continuidad de cada uno en tanto que alumno. La coherencia de los *historiales académicos* en el tiempo es una prueba de la cons-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tante dedicación del estudiante y de que la institución escolar configura una cultura también coherente que se reproduce a sí misma en el transcurso de la escolarización. Las distorsiones en esos historiales indican tanto posibles alteraciones provocadas por factores ajenos a la institución escolar como cambios en la cultura en la que se inscriben las historias de las personas. En qué medida el rendimiento escolar sea o no constante puede ser un dato para acercarse a la coherencia de la institución; su inconsistencia puede ser un indicio de la existencia de rupturas en su seno.

Si existe la continuidad, cada referencia puntual de rendimiento escolar en un momento dado es punto de partida para escribir el futuro inmediato; quizá no determine el porvenir, pero sí que establece sus bases; más si se trata de informaciones que no sólo cada sujeto conoce como datos privados, sino que tienen un registro permanente y cierta publicidad. La fatalidad del destino escolar puede que funcione más en unos casos que en otros.

Así, por ejemplo, el ser "repetidor" de curso puede suponer ser el portador de una marca más indeleble que el pasar de un curso a otro con la categoría de aprobado o con cualquiera otra calificación. El que repite no sólo puede tener un déficit de habilidades o de aprendizaje, sino que esa categoría la lleva ya como algo público ante compañeros, profesores y familiares. De hecho, un buen número de los que son repetidores en el primer curso de bachillerato lo han sido ya en primaria también (una tercera parte) y siguen obteniendo un rendimiento más bajo que el resto de compañeros de curso. Es decir, que repetir no supone recuperarse hasta el nivel del promedio de los demás, sino resistir en el sistema, «ser arrastrado» con retraso. No puede ser de otra forma, dado que la repetición no tiene el carácter de intensificación, sino de nueva oportunidad sin que el sistema haga nada compensando o «acelerando».

Algo parecido ocurre en la primaria: quien tiene la condición de retrasado de curso parece no recuperar el nivel promedio. El curso más repetido es, precisamente, el último de la primaria, lo que supone un anuncio ya del proceso selectivo que llegará a su fatal cumplimiento.

¿Cómo se comporta en la transición la continuidad del nivel de resultados alcanzados en la primaria? O lo que es lo mismo, personalizando más la pregunta: ¿haber sido buen o mal estudiante en la enseñanza primaria condicionará lo que le vaya a pasar a cada uno cuando ingrese en el bachillerato? Interrogarse sobre ese problema es lo mismo que preguntar si la "valía" académica es una variable constante, una cualidad coherente entre estos dos tramos del sistema escolar por los que pasa una importante proporción de la población escolarizada. La falta de continuidad en la transición puede indicar que quizá se está empezando a valorar como "buen estudiante" a un alumno modelo algo diferente al que así era considerado en primaria. Algunos autores (NISBET y ENTWISTLE, 1969; NISBET, WELSH y ENTWISTLE, 1972) han indicado que los alumnos que tienen éxito en la secundaria no son siempre los que iban bien en la primaria. Parece que la evaluación inicial al comienzo de un tipo o nivel de estudios es un predictor mejor de lo que vaya a ocurrir que las evaluaciones precedentes a la entrada a ese curso que corresponden al nivel anterior. Este rasgo vendría a ser la prueba de una diferenciación de culturas.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Una forma de encontrar alguna respuesta a esas preguntas reside en ver qué relación estadística existe entre las calificaciones de la salida y las de entrada en la transición. Pues bien, la correlación entre ambas calificaciones es positiva y significativa (0,72), dato que viene a indicarnos que, si bien el nivel con el que se sale de primaria es un predictor del primer rendimiento en la transición, las calificaciones de salida no son tan determinantes como podría presumirse si el *curriculum* tuviese la continuidad deseable. Lo que se puede augurar con seguridad es que una parte de los estudiantes descenderá. Quien era buen estudiante a la salida puede ser reconocido como tal a la entrada y quien no era tan bueno puede repetir su situación, pero la realización de tal profecía puede resultar insegura. Lo que viene a indicarnos que la transición marca una ruptura, no sólo por el descenso generalizado del rendimiento, el efecto de frenado del que hablamos, sino que en el cambio pasan otras cosas.

Ese cambio implica la existencia de alguno de estos tres factores, o varios de ellos a la vez: *a*) En la transición curricular están mediando procesos de otra índole —y sabemos que existen alteraciones que afectan a aspectos personales y psicosociales—, distorsionantes de la continuidad entre la competencia académica demostrada en la enseñanza primaria y la que ahora se pone de manifiesto a la entrada a la nueva etapa. *b*) Podemos encontrarnos ante apreciaciones de diferentes capacidades de los sujetos, es decir que el contenido de la competencia académica y los criterios por los que se evalúa difieren. *c*) Se trata de culturas curriculares diferenciadas, lo que significaría una discontinuidad o desconexión entre los contenidos cursados en la primaria y lo que se exige ahora a los estudiantes en secundaria.

Esa relación de continuidad-discontinuidad en el nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes es la misma para chicas que para chiços, para los centros públicos que para los privados. Sí existe un matiz diferenciador importante, según el capital escolar familiar acumulado por ambos padres de los estudiantes. La continuidad entre el rendimiento a la salida de primaria y el de llegada a secundaria es ligeramente más alta para los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores.La discontinuidad de la muestra total de sujetos analizados alcanza valores muy dispares en unos centros y en otros. En unos casos, independientemente de si son públicos o privados, la continuidad del nivel de rendimiento alcanzado en primaria es muy alta y en otros es muy baja. Por la causa que sea (dispersión de la red nutriente del centro de bachillerato, desigualdades en los niveles de competencia académica alcanzados en la primaria, la existencia de diversos grados de desconexión curricular, o por arbitrariedades en los nuevos centros de acogida), lo cierto es que el significado de la transición para el estudiante en este aspecto es muy diferente de un centro a otro. El poder predictivo del rendimiento futuro que tienen las calificaciones de salida de la enseñanza primaria depende mucho del centro al que se vaya a asistir. Recordemos que estas situaciones se producen en un sistema regido por mecanismos que habían supuesto cierto grado de centralización del *curriculum,* como ya se ha comentado en otro lugar. Ésta es una prueba más de la importancia que tiene lo que hace cada

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

centro, no sólo construyendo el concepto de éxito y de fracaso escolar, sino también a la hora de determinar el significado y la previsibilidad del éxito o del fracaso en la transición.

Descenso y resurrección: el rito de asustar al "novato"

El descenso de las calificaciones ha sido para muchos de los estudiantes una situación que no cuadraba con las expectativas que tenían. ¿Lo ocurrido al entrar al nuevo nivel será determinante de lo que vaya a ser la historia posterior de los alumnos, o será sólo un punto de salida a partir del cual se puede mejorar o empeorar? La estadística disponible sobre abandonos escolares nos pone de manifiesto que el "choque" de entrada puede ir seguido de consecuencias más negativas. ¿No será la caída del rendimiento en la transición un efecto pasajero que será subsanado una vez termine el proceso de adaptación a la nueva situación, y entonces el estudiante recuperará su anterior nivel de calificaciones? El efecto de choque en el *paso* de nivel lleva a que una parte de los estudiantes que se han declarado "sorprendidos" crean que ya no mejorarán.

Comparando las calificaciones de salida de la enseñanza primaria, las primeras que obtienen después de la transición a los nuevos centros y las que se alcanzan al final del primer curso de bachillerato, podemos concluir que el nivel de salida de la enseñanza primaria ya no se vuelve a alcanzar, como puede apreciarse en la Figura 13, aunque sí que existe alguna recuperación del nivel[2]. ESCUDERO (1987) también encontró que el rendimiento se recuperaba a lo largo de la duración del bachillerato. No queda claro si ese efecto no se debe a la selección de estudiantes que tiene lugar como consecuencia de los abandonos.

Es decir, como parte fundamental del rito de iniciación en el nuevo nivel de enseñanza se produce una especie de "susto al novato" por el cual éste recibe un aviso severo sobre lo que se espera de él. Más tarde, bien porque el susto haya cumplido su misión y el estudiante haya intensificado su esfuerzo, bien porque los profesores que lo dieron no son en realidad tan "duros" como quisieron aparentar en el primer momento, el rendimiento escolar se recupera algo. El efecto de susto al novato puede tener otras explicaciones. Sabemos que algunos profesores siguen una particular teoría acerca de cómo manejar la motivación estudiantil: amenazar primero para que se apliquen y relajar algo las exigencias después. Sin duda, estos comportamientos tienen que ver con la asunción de teorías sobre el aprendizaje de validez ética discutible, pero consideramos también que se relacionan con procedi-

[2] Son datos que corresponden sólo a los estudiantes que han colaborado hasta el final del primer curso, suministrándonos sus resultados escolares, que forman aproximadamente nada más que un 20% de la muestra general con la que trabajamos. Tenemos indicios claros de que estos alumnos más dispuestos a colaborar son estudiantes con mejores calificaciones, lo que mitigaría el efecto de recuperación del rendimiento señalado.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

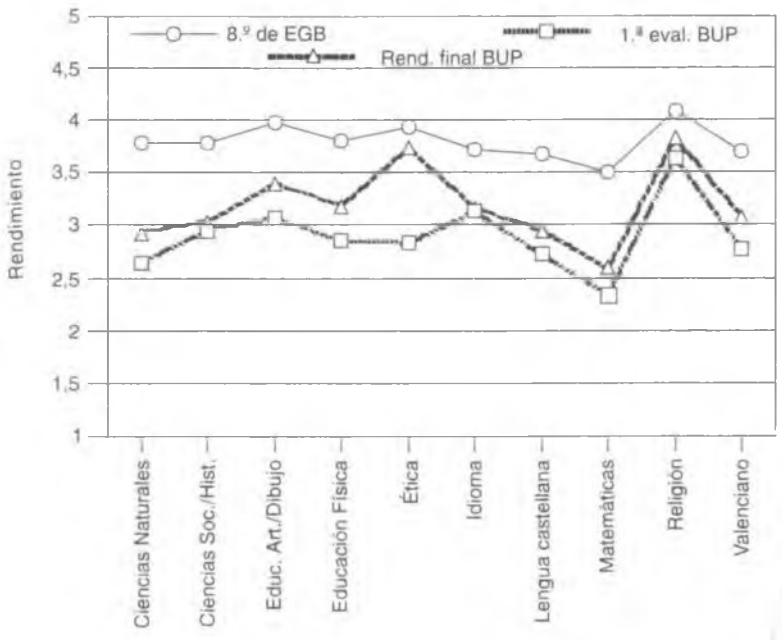


Figura 13: Evolución de las calificaciones de los estudiantes durante la transición.

mientos explícitos para que los docentes den muestras del poder que tienen, lo mismo que ocurre cuando ejercen su autoridad bajando las calificaciones por problemas de disciplina.

La dureza de la nueva situación ha quedado establecida seguramente de forma definitiva. Salvo en el caso de la asignatura de Ética, la recuperación del nivel de las notas finales del primer curso en el bachillerato será escasa. Si el alumno quiere seguir, sabe que está ante un listón más difícil de superar que el que tenía en primaria. Esta condición la expresan con mucha nitidez los estudiantes, porque la perciben en cuanto han visto lo que se les pide en los primeros exámenes.

La transición cobra de esta suerte realidad de dos formas con efectos complementarios: por un lado, provoca un efecto duradero sobre los niveles de rendimiento, y ya nada será como antes, es decir que se acentúa la selección; por otro, en tanto que la primera evaluación que se recibe al llegar al nuevo centro es más dura, la transición tiene el significado de ser una particular *ceremonia de paso* que informa lo que en "la nueva cultura se pide", anunciándolo a los estudiantes, a sus familias, etc.

¿Qué predice mejor el futuro académico en la nueva etapa, el nivel con el que se salió de la enseñanza primaria o el obtenido al comenzar la transición a la secundaria? Los datos disponibles amparan la tesis de que los primeros resultados a la entrada de la enseñanza secundaria son bases más seguras,

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

para asentar la profecía sobre lo que ocurrirá a lo largo de este nuevo nivel, que las calificaciones que traían los estudiantes desde el nivel primario. NISBET, WELSH y ENTWISTLE (1972) encontraron que el éxito en los primeros años de secundaria era el mejor predictor del éxito final en ésta, lo que viene a resaltar la importancia de los primeros datos de la biografía académica en el nuevo nivel. Tras el seguimiento que hemos realizado nosotros de los estudiantes que ingresaron en los centros de bachillerato hasta completar el primer curso de la transición, podemos reafirmar la misma conclusión: la correlación que guardan las calificaciones de la evaluación que se da a los estudiantes en el primer trimestre con las calificaciones finales de ese primer curso es más alta (0,87) que la que existe entre estas últimas y las que se obtuvieron a la salida de primaria (0,66). Es decir, el historial académico en el nuevo centro promete tener más coherencia que el que muestra la historia que cada uno se ha labrado en la primaria y la que comienza en el nuevo nivel. Es como si las primeras calificaciones tuviesen el valor de "etiquetar" a los estudiantes, ubicándolos en categorías que tendrán más continuidad que la que traían de los centros de los que salieron. A partir de las primeras informaciones, es inevitable que los docentes viertan profecías sobre lo que de cada alumno se puede esperar y que las etiquetas adjudicadas tiendan a mantenerse (BEYNON, 1985). Lo que viene a reafirmar la idea de que estamos ante culturas diferenciadas.

La calificación media de salida predice mejor el promedio general a la llegada de lo que lo hace cada área en EGB respecto de su homóloga en bachillerato, cuando esa correspondencia existe. Las valoraciones recibidas en las áreas fundamentales del *curriculum* a la salida de la enseñanza primaria y las primeras obtenidas en las asignaturas homólogas de bachillerato apenas alcanzan índices de correlación de 0,50 (frente al 0,66 del conjunto). Dicho de otro modo, las subculturas pedagógicas en torno a cada especialización del conocimiento marcan más claramente la discontinuidad de la categoría *éxito*. En cualquier caso, son indicadores de la baja capacidad predictiva que tiene el rendimiento escolar de primaria.

La inestabilidad de los resultados alcanzados en las evaluaciones de una misma asignatura, para unos alumnos a lo largo del primer curso de bachillerato, es una prueba de la dificultad que existe para predecir el futuro académico, a partir de la información que el sistema escolar da de los estudiantes en el curso de su biografía. Es la evidencia de que el éxito y el fracaso se van construyendo progresivamente; una construcción que obliga al estudiante a adaptaciones escalonadas y a ir respondiendo con diferente grado de éxito a las demandas que en cada momento se le pueden hacer. Estamos ante una inestabilidad de criterios y normas de evaluación. Sorprende, por ejemplo, que en una muestra numerosa como la que estamos manejando, la calificación inicial tenga tan poca relación ($r = 0,39$) con la que se obtiene al final de un mismo curso en asignaturas como Matemáticas, por ejemplo. (En Ética es de 0,15. En el extremo con más alta coherencia aparecen las Ciencias Sociales y las Naturales.)

En términos generales podemos decir que los sujetos más estables desde el principio hasta el final del primer curso de bachillerato son los que obtu-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

vieron calificaciones más altas. Los "buenos estudiantes" se presentan como los más "coherentes" desde el principio hasta el final. Quizá haya que decirlo de otro modo: los profesores se muestran más estables con los alumnos que desde el comienzo aparecen como más competentes y son más variables con el resto. Diferentes factores se pueden entrecruzar para provocar este efecto: desde la mayor motivación que pueden producir los primeros buenos resultados, las mejores capacidades de adaptación a cambios en las exigencias de los buenos estudiantes, hasta el efecto positivo que en los profesores provocan para seguir siendo considerados como buenos alumnos hasta el final del curso. El efecto de recuperación al final del año escolar se produce sobre todo en las calificaciones más bajas, categoría de la que también se nutrirá el grupo de los que abandonan.

Una mirada a cómo el nivel de calificación alcanzado por los estudiantes en un área o asignatura cualquiera se relaciona con el logrado en las demás nos sugiere una idea interesante. Se aprecia que las relaciones de los niveles de rendimiento logrados en las áreas de primaria entre sí son siempre superiores a las que muestran entre sí las asignaturas en el bachillerato. Extremando el argumento puede decirse que si un alumno se muestra como buen estudiante en una materia tiende a serlo en todas las demás, tanto en un tipo como en otro de enseñanza; pero esa coherencia es más alta en la enseñanza primaria, por lo que presuponemos que en el bachillerato se insinúa una más acentuada especialización de culturas relacionadas con la más fuerte *clasificación* del conocimiento. Al establecerse fronteras más nítidas entre las sub-especialidades, se provoca que los alumnos respondan con distinto grado de exito cada uno a los requerimientos de cada una de ellas. Es decir, en el nuevo nivel sería más cierto que uno puede ser mejor en unas materias y peor en otras, mientras que en primariá se es o mejor o peor en todas ellas a la vez.

Esas diferencias son el efecto de una mayor variabilidad en las puntuaciones logradas por los estudiantes cuando están en bachillerato[3]. Es decir que en este nivel las exigencias en las distintas parcelas de *curriculum* empiezan a encontrar diferente acogida en los estudiantes y éstos empiezan a mostrarse mejores en unas y peores en otras.

El rendimiento en los centros públicos y privados ante la transición

> "Desde el punto de vista político, las diferencias que puedan existir entre la enseñanza pública y la privada, en lo que a rendimiento de los alumnos se refiere, son menos significativas que el hecho de que esas diferencias existen y se pueden utilizar con efectividad en las luchas políticas más amplias dirigidas a romper el 'monopolio' de la escuela pública" (Cookson, 1994, pág. 85).

[3] El rango de variabilidad es de 1,31 puntos en los promedios logrados por los alumnos en todo el *curriculum* de bachillerato, mientras que ese mismo dato para la enseñanza primaria es de 0,66 en una escala de 1 a 5 puntos.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Si resulta difícil suponer diferencias demostrables entre los centros públicos y privados en cuanto a la calidad de la educación que imparten, independientemente de otras variables diferenciadoras de carácter social ligadas a sus respectivas clientelas, tampoco es fácil plantear cómo el carácter público-privado de un centro tiene relación con la transición.

En primer lugar, queremos decir que los centros públicos son diversos entre sí y lo mismo les ocurre a los privados. La diversificación interna en cada una de esas categorías lleva consigo solapamientos inevitables. Así, por ejemplo, en lo que a las calificaciones escolares se refiere (dato que tiene decisiva relevancia personal, familiar y social), ese solapamiento es palpable. Ordenados los centros que han formado la muestra de institutos de bachillerato que hemos tenido la oportunidad de estudiar, de acuerdo con el criterio del rendimiento promedio de sus estudiantes en la primera evaluación tras la transición, los 3 de más alto nivel son públicos y los 10 centros con rendimiento más bajo también lo son. Si dividimos la ordenación de menor a mayor rendimiento en dos mitades, los centros privados se sitúan prácticamente todos en la segunda mitad de la ordenación, es decir entre la mitad de los mejores. En la muestra de centros de EGB, que venimos tomando como contraste de algunas variables, hay centros públicos y privados en el extremo más bajo de la escala, y son públicos los mejor situados en la ordenación. Es decir que resulta complicado asociar niveles de «calidad» y carácter público o privado de la enseñanza[4], cuando se adopta como criterio de comparación las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

La variabilidad de los centros es consecuencia, entre otras causas, de la heterogeneidad de estudiantes en cada uno de ellos. Así, tomando como referencia las evaluaciones primeras después de la transición, los centros públicos de bachillerato son tan heterogéneos como los privados, a pesar de que seguramente atienden a una mayor heterogeneidad social.

En la primera evaluación que se recibe cuando se ha transitado a la enseñanza secundaria, los estudiantes en los centros privados de bachillerato se muestran superiores respecto de los de centros públicos. En cuanto a la calificación promedio de salida de la primaria no hay diferencias significativas entre los estudiantes de un tipo y otro de centro. Es decir, que el efecto de frenado del rendimiento es superior en los centros públicos, lo que puede hacernos suponer que también será mayor el número de abandonos escolares y que el papel selectivo que desempeña la transición se acentúa en los centros públicos. ¿En qué medida esas diferencias son fruto de las condiciones internas del centro, de su profesorado, de sus dotaciones materiales, de las peculiaridades organizativas? ¿Qué responsabilidad tiene en esa diferenciación el nivel de exigencia acrisolado, o la arbitrariedad de las evaluaciones? ¿Qué se

[4] Hemos contado con datos procedentes de centros privados concertados y no concertados, si bien las submuestras disponibles no permiten diferenciar una y otra categoría. No obstante, tenemos que decir que son mayoría los concertados sobre los que no lo son. Condición que se debe a que los primeros son mucho más abundantes que los segundos.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

debe al tipo de alumnado que llega a cada centro? Seguramente los centros son distintos por todas esas razones a la vez, y será muy difícil clarificar qué se debe a qué. No obstante, realizaremos alguna aproximación.

Los alumnos que estudian el primer curso de bachillerato en centros públicos proceden de centros privados y públicos de primaria, y lo mismo ocurre con los centros de bachillerato privados. Esto significa que hay estudiantes que cambian de tipo de centro al iniciar un nuevo nivel. Sea cual sea el origen (provengan los estudiantes de centro privado o público) el descenso del rendimiento es superior para quienes asisten a institutos de bachillerato públicos, tal como puede apreciarse en la Tabla 10. Esa diferencia es significativa en todas y en cada una de las asignaturas, excepto en la de Religión, tal como puede apreciarse en la Figura 14. No son grandes distancias las que separan a unos y a otros pero son reales, excepto la que se produce en la asignatura de Francés que es más pronunciada.

Esta desigualdad entre los dos subsistemas de enseñanza no debe interpretarse como si fuese provocada por la transición en sí, ni siquiera por la diferencia de calidad de los centros, sino por otras condiciones que diferencian a los estudiantes que asisten a uno y a otro tipo de enseñanza. Podría tener que ver con la distinta dotación de capital cultural familiar y con la

TABLA 10

Rendimientos en la transición en centros públicos y privados

Centros de bachillerato	Calificación en 8.º EGB	Calificación 1.ª eval. BUP	Descenso de nivel en la transición
Públicos	3,55	2,56	–0,99*
Privados	3,63	2,84	–0,79*
Diferencias	0,08	0,28*	0,20*
Centros de bachillerato públicos con alumnos procedentes de:			
EGB Pública	3,63	2,57	–1,06*
EGB Privada	3,40	2,59	–0,81*
Diferencias	0,23*	0,02	0,25*
Centros de bachillerato privados con alumnos procedentes de:			
EGB Pública	3,79	2,92	–0,87*
EGB Privada	3,61	2,84	–0,77*
Diferencias	0,18	0,08	0,10

* Diferencias significativas en un nivel de p = 0,01

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

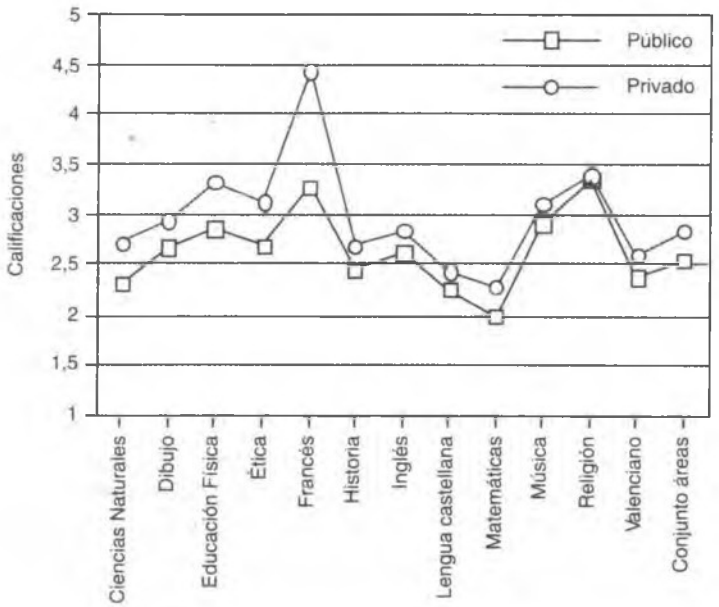


Figura 14: Centros públicos y privados en el rendimiento académico en bachillerato.

acumulación de retrasos escolares. Éstas son variables más potentes para explicar diferencias de rendimiento que la calidad de los centros en sí, si se quiere aislar ésta de otras diferencias sociales. Mientras se mantenga la relación entre el ambiente familiar y el rendimiento escolar por un lado, y las poblaciones que acuden al sistema público y privado sean distintas, cualquier diferencia entre ambos sistemas es atribuible a la primera relación, antes que a la existencia de hipotéticos modelos educativos diferenciados. Lo que no significa que en determinados casos esa diferencia educativa no exista. Cuando se encuentra, no siempre es favorable a los centros privados.

De acuerdo con los datos de que disponemos, el nivel educativo de los padres de alumnos en los centros privados es más alto que en los públicos, en primer lugar. En segundo lugar, el rendimiento de los estudiantes, tanto en los centros públicos como en los privados, varía en relación al nivel educativo de los padres, una variable que tomamos como indicador del capital cultural familiar. Esa relación entre nivel educativo de los padres y rendimiento escolar también se muestra en los estudiantes de primaria. (Una relación que también se halla tomando en cuenta la última evaluación de 8.º curso o las calificaciones globales de 7.º de EGB.)

Cuando hemos controlado el efecto de la diferencia de niveles educativos de los padres, las distancias entre el nivel alcanzado por los estudiantes en la enseñanza pública y en la privada son muy pequeñas y no llegan a ser significativas. Es decir, que cuando los estudiantes provienen de familias con un alto capital cultural, los resultados entre ir a un centro público o a otro privado

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

no difieren, y lo mismo pasaría para los niveles educativos medios y bajos en los padres. El resultado es importante porque estamos hablando de las primeras evaluaciones del curso, cuando no cuenta la posible corrección al alza de las calificaciones que, en ocasiones, se achaca a la enseñanza privada; una práctica que, de existir, se aplicaría más a las calificaciones finales de curso.

Las diferencias entre centros públicos y privados se manifiestan en un sentido muy diferente en el caso de la enseñanza primaria. Aquí, tal como acabamos de comentar, se mantiene la relación entre rendimiento escolar y capital cultural de los padres, pero, una vez controlados los niveles educativos de éstos, los estudiantes de centros públicos aparecen con rendimientos más altos que los de centros privados, si bien las diferencias tampoco son muy llamativas.

Qué pueda ocurrir en la transición, en cuanto al efecto de frenado del rendimiento escolar en los centros privados y públicos, no lo podremos separar, pues, de cómo afecta el cambio de nivel a los hijos de familias con capital cultural diferente. Controlando cómo se comporta el descenso de rendimiento en los centros públicos y privados, según tres niveles de educación de los padres (estudios superiores, medios y primarios o menos), se comprueba que el descenso de calificaciones sigue siendo superior en los centros públicos que en los privados para cada uno de los tres niveles de estudios de los padres.

Además disponemos de otro dato relevante: el promedio de alumnos que repiten primer curso de bachillerato es casi el triple en los centros públicos que en los privados (el 19,13% frente al 6,9%). Cuando reciben estudiantes por primera vez, los centros públicos cuentan con un 12,8% que ya habían repetido en primaria, mientras que en los centros privados esa cifra baja al 7,6%.

A partir de los datos señalados se pueden proponer las siguientes hipótesis:

1) Los alumnos de centros públicos y privados de bachillerato parten al comenzar la enseñanza con un capital académico previo prácticamente equivalente, reflejado en la calificación global del último curso de la EGB. Aunque los estudiantes de centros privados han tenido un rendimiento en 8.º de EGB ligeramente superior, la diferencia en la media global no es significativa. La diferencia más notable entre centros públicos y privados se produce en la asignatura de Religión y en la Educación Artística, donde las variaciones encontradas sí son significativas.

Si a partir de ese capital académico homogéneo en el origen se producen diferencias en las primeras calificaciones en bachillerato, éstas se deberían a la desigual calidad de la enseñanza de los centros públicos y privados, o bien a que desarrollan niveles de exigencia distintos ante los que alumnos con distinta base de capital cultural familiar responden de diversa forma. Como consecuencia, un tipo y otro de centros desarrollarían procesos de selectividad de distinto grado de profundidad.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

2) Una vez que los estudiantes entran en los centros de secundaria, las calificaciones son más bajas en los centros públicos que en los privados. El descenso es más pronunciado. Es decir que en estos últimos o bien califican más alto o bien cuentan con alumnos que responden mejor por razones ligadas a los individuos, a los apoyos familiares o a otras razones.

3) Sea cual sea la situación de origen del alumno, provenga de centro privado o público de EGB, esté en instituto público o privado, siempre existe un descenso significativo desde el rendimiento global de 8.º curso de EGB a la primera evaluación de bachillerato en la transición. Ésta es efectiva en todos los casos.

4) El alumnado que entra en los centros públicos de bachillerato tiene más nivel en las calificaciones de salida cuando ha realizado la enseñanza primaria en centros públicos que cuando proviene de los centros de EGB privados, lo que podría significar que los centros de bachillerato públicos captan a alumnos procedentes del sector privado primario de menor nivel que los que provienen del sistema primario público.

5) De todos los alumnos que están estudiando primer curso en los centros de bachillerato privados, son mejores en la primera evaluación los que han cursado la enseñanza primaria en centros públicos. La tendencia señala que los centros de bachillerato privados captan a estudiantes con buenos expedientes académicos de la enseñanza primaria pública, mientras que los institutos públicos puede que estén haciendo exactamente lo contrario con los provenientes de la primaria privada, como ya se ha indicado.

6) Las primeras calificaciones recibidas, más altas en la enseñanza privada, lo son en prácticamente todas las asignaturas del *curriculum.*

7) Las diferencias positivas a favor de los estudiantes de centros privados en la transición parecen tener que ver con el mayor capital cultural de las familias, reflejado en el más alto nivel de estudios de los padres en los centros privados. Para un mismo nivel de estudios de los padres en la enseñanza pública y privada, las diferencias en el efecto de frenado se diluyen. Seguramente el debate no es, pues, si los centros privados son o no mejores que los públicos, porque el éxito y el fracaso escolar vayan algo asociados tanto a un tipo como a otro de centros (aunque la imagen social opera en sentido contrario). Quizá habrá que seguir señalando con claridad que, ante la opción de elegir un tipo u otro de centro, opera una tendencia a la dualización social, en nuestro caso mostrada tomando como referencia el nivel educativo de los padres.

8) El grado del descenso de rendimiento en la transición es más alto en los estudiantes cuyos padres tienen menor nivel de estudios. Así, mientras que los hijos de padres con estudios primarios o menos descienden 1,06 puntos, aquellos cuyos padres tienen estudios medios lo hacen en 0,89 puntos y los de estudios universitarios 0,83 puntos.

9) Los niveles de rendimiento aparecen relacionados con el nivel educativo de los padres tanto en la muestra de estudiantes de bachillerato como en la de enseñanza primaria. En ocasiones se ha comentado que el peso de la determinación familiar en el éxito y en el fracaso escolar disminuye a medida

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

que avanza la escolarización (CIREM, 1995, pág. 108), de forma que, si bien la familia da un impulso inicial al alumno, su continuidad en el itinerario escolar depende cada vez menos del origen social. La continuidad de la relación entre rendimiento y capital educativo de los padres constatada en las muestras que hemos manejado mostraría que o bien el primer impulso sigue siendo decisivo al pasar a bachillerato, o que se sigue manteniendo la misma relación entre resultados escolares y capital cultural familiar.

Las muestras que hemos manejado no nos permiten extrapolar juicios contundentes sobre las comparaciones entre la enseñanza pública y privada. Creemos que ambas son variadas internamente. Pero los resultados logrados sí que autorizan a poner en tela de juicio clichés e imágenes sociales manejados con facilidad que, al menos desde nuestra limitada experiencia, hay que cuestionar. Las clásicas diferencias que en educación se han venido considerando como fuentes de la desigualdad de oportunidades creemos que siguen manifestándose con tozudez, aunque el neoliberalismo quiera presentar lo público y lo privado como modos *diferentes* (que no *desiguales*) de prestar un mismo servicio. Paradójicamente, los centros de secundaria públicos parecen tener encomendada una doble función cruelmente contradictoria: favorecer con su oferta gratuita a los menos dotados desde un punto de vista económico y cultural, al tiempo que se encargan de realizar un mayor filtrado académico y social (menores calificaciones, más repeticiones, más descenso en la transición; todo ello en mayor medida en los estudiantes de origen cultural más bajo).

La aportación de capitales extra-curriculares al aprendizaje escolar

El trabajo escolar en las aulas puede ser asistido por los profesores, con las dificultades objetivas que impone la dedicación del profesorado y las altas *ratios* de alumnos por profesor. En la enseñanza primaria y en la secundaria es bastante normal que el "tiempo escolar" no sea suficiente para cumplir con las demandas de las tareas académicas, prolongándose éstas al espacio y al tiempo extraescolares. Este trabajo diferido, las condiciones en las que se desarrolla y las asistencias de las que puede aprovecharse se convierten en aportaciones de capitales culturales extra-curriculares al aprendizaje escolar. Es una faceta del trabajo académico que puede ser guiada y controlada para que se cumpla por la institución escolar, pero sin ser asistida por ella. Los estudiantes, para suplir las deficiencias de comprensión y las lagunas de aprendizaje tendrán que inventar sus estrategias de compensación, salvo que, de antemano, se declaren ellos mismos fuera del juego. ¿A qué o a quiénes se recurre?: al trabajo propio, a las ayudas de "profesores en casa", a la asistencia a academias, a los compañeros de clase o a los familiares más cercanos.

Una vez que se ha ingresado en el bachillerato, los miembros de la familia, padres o hermanos, son los recursos más frecuentemente mencionados por los estudiantes cuando dicen necesitar ayuda en el estudio, seguidos de

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

los compañeros de clase. Digamos, pues, que se acepta como bastante normal que los profesores no sean el recurso más socorrido para ayudar en unas actividades encomendadas por ellos. En la muestra de estudiantes de primaria también los familiares son la fuente de ayuda citada como socorro más frecuente. Se dice que los alumnos de bachillerato recurren a profesores y clases particulares más en la enseñanza privada que en la pública. La posibilidad de bastarse por sí mismos en el bachillerato es más frecuente en chicos que en chicas, mientras que el recurrir a compañeros de clase es más común en éstas.

La estrategia de acudir a las ayudas familiares, como es de prever, es más mencionada por los hijos de padres con mayor nivel de educación, tanto en los estudiantes de bachillerato como de primaria, lo que viene a confirmar que el trabajo académico diferido fuera de la institución supone un motivo de desiguales oportunidades para los estudiantes. Los pocos estudiantes que declaran no poder contar con ayuda alguna pertenecen mayoritariamente a la enseñanza pública y son hijos de padres con el más bajo nivel de estudios. Son también estudiantes con menor rendimiento, antes y después de la transición, habiendo experimentado en ésta un descenso más profundo.

Las ayudas externas ponen de manifiesto la importancia de los capitales fuera de la institución escolar. Los capitales académicos y sociales de las familias, de acuerdo con la distinción que hace MARJORIBANKS (1994), ya comentada anteriormente, son fuentes de apoyo a las tareas académicas relegadas fuera de los muros escolares. Tener recursos de los que poder echar mano y que eso sea factible, porque la relación social y afectiva lo facilita, es muy importante para los estudiantes. El trabajo escolar se implica así en la compleja red de relaciones afectivas y sociales que los estudiantes tienen con el medio ecológico que los rodea.

¿Cambia el perfil de las fuentes de recursos para ayudarse en el trabajo escolar con la transición? El incremento de la especialización y de la complejidad de los contenidos a medida que progresa la escolaridad tendrá que llevar a una menor dependencia de las ayudas informales cercanas, como son las familiares, a favor de la independencia personal y de ayudas más especializadas. De hecho, en algunos estudios los padres consideran que están mejor relacionados con la escuela primaria que con la secundaria (BASTIANI, 1986).

Si las "capitalizaciones" adicionales relacionadas con el medio familiar han sido bastante atendidas por la investigación psicopedagógica, lo han sido menos en relación con el ambiente entre iguales. Como acabamos de ver, una de las fuentes de ayuda en el trabajo escolar bastante citada la constituyen los compañeros de clase. El trabajo escolar entra a formar parte de las redes sociales y es motivo para establecerlas, mantenerlas o reforzarlas, si bien la dispersión geográfica de estudiantes en los medios urbanos dificulta los contactos cotidianos entre compañeros fuera del horario escolar. Incluso, en ocasiones, métodos como el trabajo en grupo quedan relegados a las "tareas para casa" ante la imposibilidad de realizarlos en un horario escolar tan taylorizado; especializado en pequeños tramos de tiempo, queremos decir.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Aunque más de la mitad de los estudiantes (60%) declara realizar sus "deberes" solo, un tercio de ellos dice hacerlos acompañado en ocasiones. El hábito de realizar el trabajo en casa solo es más frecuente en los estudiantes con más altas cotas de rendimiento. Es decir que la "compañía" se necesita como ayuda directa o como refugio social en situaciones académicas no tan ventajosas. Esta pauta de comportamiento es muy semejante en la enseñanza primaria y en el bachillerato, por lo que puede afirmarse que no es alterada por la transición. No hay diferencias debidas al género, ni entre centros públicos y privados en este aspecto.

Recurrir a los refuerzos de los que venimos hablando es una evaluación indirecta sobre la suficiencia de las prácticas educativas institucionalizadas y de la validez de la cultura ofrecida por los centros escolares. Los apoyos no sólo tienen que ver con la asistencia más ligada a las dificultades en el estudio demandado por el *curriculum,* sino que van más allá de él. Determinadas actividades de estudio complementarias expresan consideraciones indirectas sobre la cultura escolar, sobre la relevancia de algunos de sus contenidos y sobre la adecuación a las necesidades sociales. En el fondo delatan insatisfacciones de los estudiantes y de las familias que pueden financiar ese *curriculum* complementario.

Si el grado de apoyo o la satisfacción con la cultura escolar pudiera juzgarse por los recursos educativos adicionales que los padres tienen que proveer para sus hijos, podríamos llegar a la conclusión de que las familias ven la cultura escolar como algo limitado que merece la pena completar. Quizá se aceptan de forma natural las limitaciones inherentes del *curriculum* para educar de la forma más completa, o quizá se responsabilice de esas carencias al sistema educativo. Es posible que ciertos sectores de padres tengan un concepto propio de lo que es «buena educación» y obren en consecuencia. Por una u otra razón, lo cierto es que existe un amplio mercado de actividades formativas extraescolares financiadas directamente por los padres, que unas veces son "ampliaciones" de la cultura escolar que poco o nada tienen que ver con lo que ofrecen los centros (música o danza, por ejemplo), aunque en otros casos se dirigen expresamente a socorrer deficiencias en las formas de desarrollar el *curriculum,* como es el caso de la enseñanza de idiomas, las clases de refuerzo en academias o con profesor en casa.

Esta complementariedad y esos refuerzos se entienden como algo tan natural que casi nadie los objeta, no percibiéndolos como lo que en parte son: un mercado que deslegitima implícitamente lo que hacen los centros escolares. Este *curriculum* paralelo da lugar a una especie de sistema escolar sumergido que vive de los defectos del sistema normal, al que le presta su apoyo para resolver las exigencias que plantea en unos casos y que, en otros, sirve para dar satisfacción a las aspiraciones de los padres que buscan una educación de más calidad, según su particular visión de la misma. En demasiadas ocasiones los mismos profesores ven como naturales estos auxilios y hasta pueden llegar a ser ellos mismos los que recomiendan estas asistencias complementarias, con las consecuencias que tienen en la intensificación del tiempo escolar para los estudiantes.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La eficacia de ese *curriculum* paralelo no se discute, se da por supuesta. Es una oferta «más individualizada» que pretende atender al alumnado en sus necesidades particulares de aprendizaje, subsanando lagunas, corrigiendo errores, etc. (la denominación popular de *clases "particulares"* es muy clarificadora del significado que tienen).

Este sistema escolar subsidiario, además de complementar la formación y asistir en las deficiencias, cumple una tercera función no menos importante: generar toda una economía paralela que da empleo a profesores que no lo tienen en el sistema normalizado; o bien contribuye a mejorar las condiciones económicas de los que sí lo tienen. Es todo un sistema desregulado sin vigilancia ni controles de calidad o de precios. Su lógica y su fuerza reside en la eficacia para satisfacer las necesidades del cliente. Es toda una avanzadilla de oferta educativa privada muy competitiva, como ahora se dice, que vive a la sombra del sistema público y privado normalizado.

Es digno de señalar, antes de hacer cualquier otro comentario, que la complementariedad que ofrecen estas actividades se manifiesta tanto en la enseñanza obligatoria (la EGB) como en la post-obligatoria o bachillerato, si bien es en este último donde son mucho más frecuentes. En la muestra de estudiantes de primaria son muchos menos los que dicen realizar las actividades indicadas en la Tabla 11 (salvo la práctica de deportes). Esa diferencia puede explicarse por el cambio de nivel y porque la muestra de bachillerato está más seleccionada desde el punto de vista económico y cultural. La evidencia de que esa alteración se debe a la transición reside en que los mismos

TABLA 11

Frecuencia de práctica de actividades para-escolares de los estudiantes (en %)

	Totales		Pública		Privada	
	EGB	BUP	EGB	BUP	EGB	BUP
Asistir a academias o centros de idiomas	34,29	**27,29**	30,89	**26,12**	50,42	**32,86**
Clases particulares en casa	16,55	**22,51**	15,38	**21,35**	22,1	**28,05**
Clases de ayuda en academias para asignaturas	10,54	**16,31**	10,79	**17,17**	9,35	**12,18**
Clases de música en conservatorios	12,86	**10,25**	11,63	**10,61**	18,7	**8,5**
Actividades de danza o gimnasia	16,9	**9,95**	17,11	**10,55**	15,86	**7,08**
Práctica de deportes	48,77	**39,36**	48,66	**39,06**	49,29	**40,79**

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

alumnos que han transitado son los que proporcionan las respuestas que se reflejan en esta última Tabla. Con la transición de la primaria al bachillerato, la asistencia a unas actividades aumenta, mientras que en otras se produce un descenso. El cambio de nivel supone un incremento de las más directamente dirigidas a reforzar la enseñanza que imparten los institutos (clases de refuerzo) y una disminución de aquellas otras actividades que tenían una condición cultural más abierta o de ampliación, de carácter menos curricular, como música, etc.

Las dos actividades de apoyo más frecuentemente mencionadas por los estudiantes, tanto mientras cursaban primaria como ahora en bachillerato, son las prácticas deportivas y la enseñanza de idiomas. Salvo en las actividades de danza y gimnasia, que es más frecuente en chicas, y en la práctica deportiva, que es más común en chicos, en el resto de actividades más directamente ligadas a asistir a las exigencias escolares no se producen diferencias en cuanto al género. El sistema escolar iguala con su *curriculum,* en este sentido; las distinciones se manifiestan fuera de él.

— *Los idiomas: asignatura pendiente del sistema escolar*

La asistencia a clases de idiomas al margen del sistema escolar, aparte de ser un indicio de una antigua y reconocida incompetencia para enseñarlos, al menos en sus aspectos comunicativos, presenta unas connotaciones que no tienen otras actividades de apoyo: son la expresión de una cultura y de unas aspiraciones características de unos determinados grupos de padres.

Una parte importante de los estudiantes que acceden al bachillerato (27,29%), ya en el primer trimestre declaran asistir a clases de idiomas; práctica que ha disminuido con la transición al nuevo nivel, pues cuando estaban en primaria eran más los que lo hacían (34,29%). Seguramente el trabajo escolar diferido al tiempo no-escolar (las "tareas para casa") en el nuevo nivel intensifica la dedicación del estudiante, restando tiempo y energías para otras actividades que eran complementarias. En la muestra de primaria, los estudiantes que dicen desarrollar esta práctica son menos (el 19,2%). Es decir, la selección de alumnado que implica el haber accedido a bachillerato conlleva también diferencias en el capital extraescolar.

Estamos ante hábitos que se relacionan tanto con el nivel de estudios de los padres como con el hecho de asistir a la enseñanza pública o a la privada, pero con alguna peculiaridad. Como puede verse en la Tabla 11, asistir a clases de idiomas es más frecuente en los alumnos de los centros privados que en los de centros públicos, tendencia que es válida sea cual sea el nivel de estudios de los padres. Y lo es tanto para la muestra de estudiantes de bachillerato como para la de primaria. En la enseñanza privada el nivel de estudios de los padres no incide en la frecuencia de esta práctica, mientras que en la enseñanza pública sí que lo hace. En la enseñanza pública el complemento de proporcionar clases de idiomas constituye una preocupación mayor en los padres con estudios universitarios. Estos llevan a sus hijos a clases de idiomas en el 41,37% de los casos, mientras que los que poseen

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

estudios medios lo hacen en un 36,73% y los que tienen estudios primarios o menos lo hacen en un 25,41%. Es decir que el alto nivel educativo de los padres en la enseñanza pública, y en todos los casos en la enseñanza privada, implica más probabilidad de que sus hijos reciban una intensificación del *curriculum* escolar en el área de idiomas extranjeros.

La variable género muestra una curiosa relación. Las chicas han asistido menos que los chicos a recibir esos refuerzos en idiomas mientras estaban en primaria, pero al pasar a bachillerato la situación se equipara. Lo que vendría a suponer una mayor igualdad de expectativas y de trato coherente con las mismas por parte de los padres a medida que se asciende por el sistema escolar. Una prueba de los poderes indirectos que tiene la enseñanza para igualar.

La efectividad de estas ayudas para-escolares de refuerzo de la enseñanza que imparten los centros se corresponde con un mejor rendimiento en los estudiantes. Así, por ejemplo, los alumnos que obtienen en la primera evaluación de Inglés notable o sobresaliente han recibido ayudas paralelas en idioma en el 43,14% de los casos cuando estaban en primaria, mientras que los alumnos con calificaciones de bien, suficiente o insuficiente han recibido esas ayudas en un 31% de los casos. Es decir que, seguramente, el refuerzo de recibir estas clases adicionales de idiomas a unos les proporciona la ayuda para la superación de la barrera mínima que les impone el sistema escolar, mientras que a otros les potencia una faceta que los padres consideran fundamental. Decimos esto porque la existencia de esos apoyos es más frecuente en los alumnos con calificaciones situadas en los extremos de la escala, los mejores y los peores. Considerando las mismas relaciones para el caso del Francés, los resultados son todavía más llamativos.

Las ayudas paralelas a la enseñanza regular tienen, pues, su correspondencia con mejores calificaciones. Nos hallamos ante prácticas que, estando relacionadas con el capital educativo de los padres y con la posibilidad material de financiarlas, introducen discriminaciones positivas para quienes las pueden disfrutar. La insuficiencia mostrada por la escolarización en estas asignaturas supondrá, por contraposición, discriminación negativa para quienes no puedan acceder a esos refuerzos. La transición se comporta como un freno a esta actividad de refuerzo.

— *Las "clases particulares" a domicilio para apoyar a las "clases regulares"*

La recepción de enseñanza externa sobre los mismos contenidos que imparte el sistema escolar es un indicador de las insuficiencias evidentes del mismo, corregidas por la sensibilidad y por los medios de las familias, que afecta, según los casos, no sólo como intensificación compensatoria a los estudiantes más débiles, sino a otros muchos que superan los mínimos exigidos. En el caso de los estudiantes que acaban de empezar el bachillerato, las clases particulares en el propio hogar son recibidas por un 22,51% de los estudiantes. Con la transición, esta práctica de refuerzo se incrementa respecto de la frecuencia que mostraba en primaria, lo que indica la sensibilidad

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de las familias para reforzar desde el comienzo a los estudiantes. Ese incremento con el paso a secundaria se manifiesta tanto en los estudiantes de la enseñanza pública como en los de la privada, si bien las clases particulares en casa son algo más frecuentes en los estudiantes que acuden a los centros privados. Esta diferencia a favor de los centros privados también se manifiesta en la muestra de estudiantes de primaria. Podemos creer, pues, que los padres que llevan a sus hijos a la enseñanza privada les "presionan" o apoyan algo más para el logro de buenos resultados académicos con clases suplementarias. Las diferencias de calidad que hipotéticamente pudiesen atribuirse a un tipo u otro de centros no se pueden deslindar de este otro *currículum* paralelo que no depende del sistema escolar, sino de los capitales culturales y económicos de las familias.

En la enseñanza pública, el nivel de estudios de los padres no guarda relación alguna con la mayor o menor frecuencia de esta práctica de asistencia a los estudios; en la enseñanza privada las diferencias son muy notorias: mientras que la asistencia con clases en casa afecta al 74,47% de los estudiantes procedentes de familias con estudios universitarios, en el caso de los alumnos cuyos padres poseen estudios medios afecta al 31,7%, y sólo al 8% de los estudiantes hijos de padres con estudios primarios o menores. Quiere decirse que estamos no sólo ante sectores sociales diferenciados —los que asisten a la enseñanza pública y privada— por el capital educativo de los padres, sino por otras valoraciones sobre la educación de los hijos: más presión y apoyo por el logro de resultados para una educación mejor.

— *Las "clases particulares" fuera del hogar*

La asistencia a "academias" —curioso lugar para el que ha quedado una de las acepciones más populares de este término— presenta parecidas características al caso de las clases particulares en casa. En primer lugar, hay que señalar que esta práctica es más frecuente una vez que se ha transitado a la enseñanza secundaria en todo tipo de centros, afectando a un 16,31% de los estudiantes. En este caso, es algo más frecuente en la enseñanza pública que en la privada. Una diferencia que vendrá explicada por el menor coste que tiene frente al "profesor en casa", más frecuente en la enseñanza privada. Son recursos de refuerzo a los que recurren en mayor medida estudiantes cuyos padres sólo tienen estudios primarios.

¿Qué futuro perciben los estudiantes después de lo que han vivido en el cambio?

La percepción que los estudiantes tienen de los apoyos materiales y psicológicos familiares, junto al autoconcepto académico y a la experiencia vivida en la transición, condicionan la elaboración de una expectativa para el futuro más inmediato que, de forma más o menos realista, pone un horizonte

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ante sus vidas cuando se comienza un nuevo nivel de estudios que no es obligatorio. Es una especie de profecía asumida sobre el destino y a la vez uno de los factores que llevan a su realización. Entre esas expectativas está la previsión fundamental sobre si uno se mantendrá o saldrá del sistema, cosa que no ocurre cuando se está en una etapa obligatoria. La experiencia en la transición puede colorear decisivamente esta expectativa.

La previsión de un futuro despejado de problemas en el bachillerato sólo la tiene una minoría de estudiantes (13%) al final del primer trimestre, siendo una expectativa de confianza más frecuente en los centros privados. Al final del primer curso del año de transición, esa perspectiva positiva la tienen muchos más estudiantes. Una mayoría (77%) se augura a sí misma dificultades superables, y un 10% piensa en el abandono una vez que ha experimentado la transición. La confianza de terminar el bachillerato sin problemas es ligeramente superior en los varones, y más alta en la enseñanza privada. Estas expectativas se hallan también relacionadas con el nivel de estudios del padre: existe más confianza en los hijos de padres con más alto nivel de estudios.

Son percepciones bastante realistas, que se apoyan en las informaciones que han recibido en la primera evaluación en el nuevo nivel. Afectan no sólo a la previsión a corto plazo, sino a la de más largo alcance. Así, los estudiantes que piensan abandonar el sistema educativo, una vez que terminen el bachillerato, y especialmente los que creen que lo harán antes son los que más bajo rendimiento han alcanzado tanto a la salida de la primaria como a la entrada del nuevo nivel escolar. El rendimiento escolar se convierte de este modo en un predictor asumido del futuro. Los estudiantes de los centros privados tienen también una visión más optimista de lo que va a ser de ellos a largo plazo. El capital cultural de sus padres y la presión o el apoyo que reciben serán aspectos que justifiquen esa diferencia que resulta significativa (un 85% de los alumnos de la enseñanza privada piensa continuar hasta la universidad, mientras que ese porcentaje desciende al 64% en la enseñanza pública). Los "desorientados", sin porvenir definido en su expectativa, son más numerosos, en cambio, en la enseñanza pública. En estos aspectos no aparecen diferencias ligadas al género.

El efecto de filtrado académico y social que lleva consigo la entrada en el bachillerato afecta, como es lógico, a la expectativa de vida. Los estudiantes que han realizado el paso forman parte de una población más seleccionada, por eso entre ellos no resulta tan probable percibir en su horizonte la posibilidad de abandonar el sistema e ingresar en el mundo laboral o en la formación profesional, como en los estudiantes que están a punto de dejar la primaria. Ya lo dijimos en otro lugar: la transición es fuente de problemas, aunque también de promesas. Para los que han ingresado, el ascenso viene a significar una mayor clarificación de perspectivas vitales, porque el medio ecológico al que se ha accedido tiene una potencialidad que es asumida; el acceso al mismo la abre. La esperanza de acceder a una meta superior es una compensación que los estudiantes sopesarán frente a todos los demás inconvenientes que pueda producirles el cambio de medio, al menos para los que ya lo tienen

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

definido. Ellos son conscientes, y seguramente en sus familias encontrarán argumentos de apoyo. Es la esperanza en un destino que ya viene parcialmente inscrito en la biografía académica que se lleva desde la enseñanza primaria.

En la pretensión de encontrar aspectos relacionados con la calidad de los centros, se ha señalado en algunos estudios sobre centros eficaces que las variables *orientación hacia el aprendizaje* y la existencia de *altas expectativas* sobre los estudiantes son una condición ligada positivamente con la calidad. Son variables que pueden quizá observarse en algunos centros, pero que, antes que nada, vienen decididas por el origen familiar, tanto en la muestra de estudiantes que ya han ingresado en el bachillerato como en los que están a punto de terminar la enseñanza primaria. La expectativa se manifiesta orientada hacia cotas más ambiciosas en los centros privados, pero hemos hallado que se encuentra relacionada también con el capital educativo de las familias.

Así, el *ponerse a trabajar*, como perspectiva de futuro a corto plazo, es una opción manifestada más por los estudiantes con padres de bajo nivel de estudios; el *llegar hasta la universidad* es una esperanza mayoritaria, más frecuente cuanto más alto es el nivel de estudios cursados por los padres. La opción de *cursar formación profesional* a la salida de la enseñanza primaria es una expectativa menos mencionada a medida que se eleva el capital escolar de los padres. La categoría de *no saber qué hacer* es más frecuente también en los estudiantes cuyos padres tienen un nivel de estudios más bajo.

10. Modelos educativos y transición: cambios en la práctica educativa y en los hábitos de trabajo

Dificultades percibidas ante el cambio de nivel de enseñanza

La transición a la enseñanza secundaria es vivida por la gran mayoría de los estudiantes como un cambio notable que repercute muy fundamentalmente en la alteración del ritmo de trabajo y en los hábitos de empleo del tiempo extraescolar, haciéndose presente en los estudiantes la impresión de sentirse sobrecargados de trabajo. En la mayoría de los casos se producirá una adaptación a las nuevas circunstancias y hasta se podrán valorar los inconvenientes como el peaje necesario por la entrada en una cultura más exigente que realza su *status* personal; pero el choque existe, por lo que, desde una perspectiva pedagógica, la graduación se convierte en un criterio deseable a tener en cuenta.

La intensificación en los ritmos de trabajo del estudiante está ligada a la mayor presión que los contenidos ejercen en la nueva etapa educativa. Más contenidos y más horario de clases dan una especie de visión acelerada del aprendizaje a los alumnos. El desarrollo de secuencias de enseñanza tendrá menos en cuenta al estudiante que al programa como referente de la gestión

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

del tiempo y de la actividad en las clases. No es ajeno a esa especie de "aceleración" el hecho de que se incremente el número de profesores que inciden sobre unos mismos alumnos y la perspectiva de que, al final de la etapa, se halla la prueba para la entrada a la universidad. El nuevo ritmo puede favorecer potenciales discontinuidades en el aprendizaje, provocando que tenga que ser el estudiante el que, por cuenta propia, cubra las demandas de trabajo y las posibles lagunas. Las vivencias que cuentan los alumnos evidencian el cambio:

"Tengo siete clases al día; sí siete horas."

"Hay más horas que en EGB y me siento agobiada por el trabajo."

"Al pasar a bachillerato he ganado libertad, pero el tiempo que me queda lo tengo que dedicar todo a hacer tareas en casa."

"Hay que saberse todo el libro. La profesora de ... va como un tren."

"En EGB bastaba con estudiar un poco, con las explicaciones de los profesores tenía suficiente. Ahora hay que dedicar mucho más tiempo."

"Muchos fines de semana los tengo que pasar estudiando."

"Los profesores van deprisa con el temario y algunos no nos enteramos de muchas cosas."

"Hay que esforzarse más y no me queda tiempo para salir a la calle o ir con los amigos."

"Ahora hay que estudiar todos los días; hasta que no te dan el porrazo no te das cuenta de eso."

"Si en EGB te despistabas, podías volver a enganchar, aquí no te puedes descuidar."

Sólo para un tercio, aproximadamente, de los estudiantes el cambio de etapa no supone dificultad alguna, según sus propias declaraciones; una situación más probable de encontrar entre los alumnos de centros privados (46,17%) que entre los que asisten a centros públicos (28,86%).

Para bastantes alumnos las clases en la nueva etapa tienen un ritmo más acelerado a la hora de "seguir" lo que desarrollan los profesores; las explicaciones de éstos provocan lagunas de compresión. Muchos sienten que arrancan desde un punto para el que no encuentran conexiones en lo que aprendieron en la enseñanza primaria, lo que conduce a que no entiendan lo que se trata en clase. La sensación de *no disponer de base suficiente para afrontar el bachillerato* y la de *no entender lo que se explica en clase* es significativamente más alta en los centros públicos que en los privados (afecta, aproximadamente, a un 32% de los estudiantes de los primeros y a un 21% de los segundos). Es lógico, por otro lado, que los alumnos con más bajo rendimiento sean más proclives a experimentar esos problemas, tal como se nos ha puesto de manifiesto en los datos que hemos manejado. Las dificultades son también más frecuentes en los hijos de padres con más bajo nivel de estudios cursados.

La evidencia de que se produce un incremento de esas dificultades con la transición la obtenemos al ver cómo las manifestaciones que delatan tales problemas son menos frecuentes en estudiantes que están en el final de la

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

enseñanza primaria, en comparación con los que se encuentran en el comienzo del bachillerato. En todo caso, los estudiantes de primaria que están al borde de la transición tienen muy claro que en el bachillerato se les va a exigir bastante más. Las consecuencias del rito de paso han sido ya asumidas por el imaginario colectivo desde el que se espera y se teme el cambio de etapa.

El incremento de la "presión académica" experimentado, causado por las exigencias de los profesores, la percepción de que han salido de la enseñanza primaria sin la base suficiente y la opinión de que carecen de hábitos de estudio adecuados lleva a una parte importante de los estudiantes (aproximadamente a un 45%) a pensar que ésas serían las causas principales de tener que abandonar los estudios, caso de que tal circunstancia se llegase a producir. Son percepciones que se encuentran en el sistema público y en el privado, aunque con algunas diferencias. La idea de que se carece de hábitos de estudio adecuados es más frecuente en los centros privados, mientras que la apreciación de no entender lo que se explica es más frecuente en los estudiantes de centros públicos.

La continuidad en las orientaciones de la educación

Toda práctica educativa incorpora formas de actuar, contextos para la acción, creencias sobre la misma, orientaciones y valores. Un modelo educativo, como conjunto de "rasgos ideales", se configura como una manifestación estable de la práctica, admitiendo que en sus realizaciones concretas siempre adoptará formas singulares. Analizar, pues, la contraposición de la enseñanza primaria y la secundaria, dando por supuesto que representan ambas, aunque sólo sea parcialmente, modelos educativos diferenciados, supondrá contraponer rasgos de comportamiento prácticos en los estudiantes, comparar pautas de ejercicio profesional de los profesores, contrastar estilos de gestión y de dirección de centros, ver qué creencias legitiman los modelos y qué valores promueven. A bastantes de esas dimensiones hemos aludido ya.

Naturalmente, nosotros no vamos a hacer un análisis extenso de todos los rasgos esenciales de los modelos metodológicos que, previsiblemente, caracterizan a la enseñanza primaria y a la secundaria. Destacaremos únicamente algunas aproximaciones a partir de las manifestaciones que realizan los estudiantes. La primera de ellas se refiere a los objetivos educativos que asumen en uno y otro nivel. Hemos propuesto una serie de objetivos generales que recogen aspiraciones de formación académica, intelectual, social, moral y práctica para ser valorados por los estudiantes. Esos objetivos son: *aprender a pensar por sí mismo*, el *saber convivir y colaborar con los demás, prepararse para poder ganarse la vida, alcanzar un buen nivel académico para poder pasar a otros estudios, llegar a ser personas responsables, conocer los actuales problemas del mundo* y *ser personas "rectas" desde el punto de vista moral*. De esa valoración se desprende que, en términos generales,

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

los alumnos de bachillerato valoran mucho a todos ellos, destacando algo más el de *lograr un buen nivel académico*, asumiendo así el valor dominante de la institución en la que están.

Las valoraciones y la jerarquía entre las mismas, estimadas por los estudiantes después de la transición, salvo diferencias muy pequeñas, guardan una notable semejanza con las que realizan los estudiantes al final de la enseñanza primaria. Una correspondencia que deja traslucir la asunción de unos valores por parte de los estudiantes que parecen estar generalizados dentro del sistema educativo, lo que, seguramente, es fruto de la socialización en el mundo discursivo y en los valores que promueve la familia y la escuela.

La jerarquía de objetivos generales es la misma en los varones que en las mujeres, si bien éstas valoran algo más que los primeros todos los objetivos propuestos a consideración. Las chicas se muestran así, de nuevo, como más "integradas" y compenetradas con las exigencias de la institución.

En este caso no aparecen diferencias entre alumnos de centros públicos y privados, ni tampoco en relación con el nivel de estudios de los padres.

Cambios en los rasgos de la metodología didáctica

El ambiente escolar, todo lo que en él ocurre, los procesos de aprendizaje que se desarrollan, el agrado que produce en los estudiantes, los patrones de comunicación entre profesores y estudiantes y las normas que regulan las relaciones entre éstos, tienen mucho que ver con las actividades o tareas académicas que rellenan el tiempo escolar y que marcan las formas de trabajar en las aulas y hasta fuera de ellas. Las secuencias particulares de tareas, la forma de desarrollarlas y el ritmo de su sucesión son *esquemas de acción* que rigen los comportamientos y que concretan el significado de la metodología de la enseñanza. Las actividades se convierten, por todas estas razones, en unidades molares con sentido para poder realizar un análisis de los procesos de enseñanza y de los estilos de desarrollarla (Gimeno, 1988). La calidad de la educación en su acepción más estrictamente pedagógica tiene mucho que ver con los procesos que se desarrollan en los centros y en las aulas. Esos procesos vienen determinados por los patrones que regulan la actividad, conviertiéndose en eficaces mediadores del aprendizaje.

Quizá esta óptica de relacionar calidad de la educación y procesos pedagógicos —determinados éstos por el estilo metodológico— pueda parecer demasiado técnica y hasta equívoca para una discusión general, al no existir criterios contrastados ni caminos únicos para lograr unos determinados fines. Aunque para nosotros resulta indudable que existe la posibilidad de plantear una cierta racionalidad educativa apoyada en criterios pedagógicos, como bien evidencia la historia de la práctica educativa, el diverso grado de satisfacción de los estudiantes con distintos métodos, y también el análisis psicopedagógico de los procesos que permiten, toleran o estimulan determinadas actividades.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Si las transiciones aparecen como evidentes ante estudiantes y observadores externos, es en buena medida debido a que se producen cambios en el contenido y en la forma de la actividad académica, además del incremento del ritmo ya comentado. La continuidad del *curriculum* tiene que ver no sólo con la secuencia del contenido y con la progresión del grado de dificultad que presenta, sino también con la continuidad de las formas de trabajar entre los distintos centros y niveles de la enseñanza. El cambio fundamental en cuanto a la estructura de tareas quizá ya ha tenido lugar para los alumnos recientemente ingresados en el bachillerato. Un momento crucial en este sentido es el paso de tener un solo profesor a tener varios especialistas de área, y eso ya había ocurrido en la enseñanza primaria que queda modificada por la LOGSE. Con ese cambio se introduce una taylorización muy importante del tiempo, concatenando lapsos cortos para actividades delimitadas, yuxtapuestas unas a otras. Esa condición se va a producir después de la implantación de la LOGSE al comenzar la enseñanza secundaria obligatoria, momento en que tendrá lugar, hipotéticamente, el cambio metodológico que destacamos. Así ocurre en otros sistemas escolares (GOODLAD, 1984).

Los potenciales cambios acaecidos en las transiciones representan alteraciones que repercuten en los hábitos de vida de los estudiantes, incluso fuera de las instituciones, como podremos ver en seguida.

Algunas apreciaciones de los alumnos son muy claras al respecto:

"Tengo ahora diez profesores diferentes, diez modos distintos de explicar."

"Al haber cambiado los profesores no sabe una cómo quieren que hagas el trabajo. Por eso al principio bajas las notas. Después coges el tranquillo y mejoras."

"A algunos profesores no les importa lo que nos han mandado estudiar los otros."

"Antes nos corregían más los errores, ahora hay que arreglárselas."

"Los 'maestros' están más preparados en el instituto, pero exigen más y se preocupan menos de ti."

"Hay más clase de rollo, de teoría."

"En EGB las explicaciones eran más amenas, ahora van corriendo."

"Los profesores en el instituto son mejores, saben más de lo que hablan."

"Muchos profesores entran en clase, explican lo que tenían pensado y se marchan."

"Tenemos que tomar apuntes con mucho cuidado para salir bien en los exámenes. En EGB seguíamos el libro y resultaba más sencillo."

"Hay que empollar diariamente y no dejarlo para el último día."

"En EGB te daban todo más machacado, ahora te las tienes que arreglar como puedes."

"No he notado mucho cambio en el estudio pero sí en las formas de trabajar."

"En EGB los profesores te decían lo que tenías que estudiar en cada momento; aquí te tienes que apañar tú solo."

"Aquí en el instituto explican mejor, pero sólo una vez. Si lo entiendes bien, y si no..., ya te apañarás."

El método de investigación utilizado, más bien de carácter extenso, no nos permite el acceso a informaciones relevantes sobre cómo discurre la activi-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dad en las clases, más allá de algunas apreciaciones genéricas que realizan los estudiantes. Para llegar a una muy gruesa comparación entre los que han transitado al bachillerato y los que están a punto de salir de la enseñanza primaria, hemos seleccionado una serie de rasgos muy centrales de los estilos metodológicos, y algunos otros que se comentarán en el apartado dedicado a la evaluación y a las tareas que se realizan en el hogar familiar, tratando de ver cómo son apreciados en las cuatro áreas básicas del *curriculum.*

Naturalmente, las situaciones reales y las percepciones que se tienen de ellas pueden variar bastante de unos casos a otros, según los centros y los profesores de que se trate, de forma que una presentación global de las mismas oscurece bastante la realidad variopinta.

Respecto del rasgo metodológico relativo a las *fuentes de información* más frecuentadas para "seguir" el curso de la actividad, el perfil dominante es el mismo antes y después de la transición: el seguimiento de los apuntes dados por los profesores es el recurso citado como más frecuente, seguido del uso del libro de texto. El predominio del seguimiento de los apuntes se acentúa al pasar a bachillerato. Acudir a fuentes variadas de información tiene significativamente mucha menor presencia en ambos niveles de enseñanza.

Los alumnos aprecian como bastante frecuentes los rasgos: *lecciones que se siguen tal como vienen en el libro de texto* (aunque la información de la que examinarse esté relacionada con "los apuntes", que, lógicamente, matizan en muchos casos la información del texto), el *aprender de memoria* y el que *los profesores van muy deprisa dando los temas.* Prácticas innovadoras como el *trabajo en grupo* son citadas como menos frecuentes. Los perfiles generales son muy semejantes en bachillerato y al final de la enseñanza primaria. Excepto en el caso de *tratar en clase los problemas actuales del mundo y lo que dicen los periódicos*, que es más frecuente en la primaria que en el bachillerato.

La creencia en que existe un estilo común, fruto de la socialización profesional, que se extiende por la enseñanza secundaria y el final de la primaria, junto a la hipótesis de que los cambios pedagógicos más decisivos en las transiciones curriculares van ligados al cambio en el tipo de profesores (de generalistas a especialistas), podría explicar que no se noten demasiadas variaciones con el ingreso en el bachillerato.

El patrón metodológico que se podría inferir de estos rasgos tan generales tiende a ser coherente en todas las asignaturas del *curriculum,* al menos en las fundamentales. Las mayores diferencias se manifiestan en el rasgo *aprender de memoria* , afectando en menor medida a las Matemáticas. Algo muy parecido puede decirse de las valoraciones de rasgos metodológicos en primaria, reforzando la idea de la coherencia metodológica entre el final de la EGB y el comienzo del bachillerato.

El perfil que resulta de ordenar las frecuencias con las que han sido valorados los rasgos metodológicos en los centros públicos y en los privados es prácticamente simétrico. Es decir, que un cierto estilo educativo es semejante en ambos tipos de centros. Seguir *el libro de texto,* aprender las cosas

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de memoria, el que los profesores *vayan deprisa,* la práctica de *autoevaluación* y el que *se ponen exámenes sin avisar con suficiente antelación,* son destacados como más frecuentes en los centros privados que en los públicos. A esas diferencias contribuyen en desigual medida las distintas asignaturas, pero afectan a todas ellas. El *trabajo en pequeño grupo* es más resaltado en los centros públicos. A la luz de esta gruesa radiografía no puede afirmarse que, por criterios pedagógicos, la enseñanza en centros privados se caracterice por practicar una pedagogía muy diferente a la de los centros públicos. Las diferencias cualitativas que se insinúan serían favorables, en todo caso, a la enseñanza pública.

Algunas estrategias de conexión de los curricula *en la transición*

Las prácticas de enlace entre los aprendizajes requeridos por los profesores y por el *curriculum* de un nuevo nivel y centro con los que el alumno ha adquirido en el nivel precedente no están institucionalizadas en nuestro sistema. En su ausencia, la *cohesión vertical* del *curriculum* al comienzo de un nuevo curso, caso de existir, la causan o bien las prescripciones curriculares determinadas desde la Administración, o la secuencia respetada por los libros de texto, o las iniciativas de cada profesor. Estas últimas son las más eficaces, como ya se comentó en otro apartado, aunque quedan al arbitrio de cada docente, según lo estime necesario en la asignatura de su especialidad y de acuerdo con su sensibilidad pedagógica. La necesidad de esa articulación vertical se muestra evidente de forma natural en distinto grado según de qué materias se trate.

Las estrategias más comunes seguidas por los profesores cuando toman medidas con la pretensión de hilar lo nuevo con lo previo consisten en recomendar a los estudiantes que cada cual, por su cuenta, se "ponga al día", repasando los respectivos contenidos del curso o cursos anteriores; en otros casos se acude al repaso en clase durante un tiempo al comienzo del nuevo año académico. Ambas tácticas, por separado o en conjunción la una con la otra, se hacen presentes en nuestra realidad si hacemos caso a las declaraciones que hacen los alumnos.

Las asignaturas en las que se mencionan más los procedimientos de repasar en clase o por cuenta propia los contenidos anteriores son las Matemáticas, el Idioma y la Lengua castellana (que citan entre un 60% y un 70% de los estudiantes). La estructura más lineal de los contenidos de estas asignaturas (sobrentendiendo que en la lengua se exigen en buena medida contenidos formales más que expresivos), hace que de manera espontánea se ejerciten estas estrategias para facilitar la continuidad curricular. Pero no deja de ser necesario destacar que en esas mismas asignaturas es muy significativo el número de estudiantes que declaran no haber sido ayudados con esos sencillos procedimientos. En este aspecto no aparecen diferencias entre los centros públicos y los privados.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Cambio en las coordenadas de trabajo: el trabajo derivado a extramuros de la institución

El cambio más decisivo que, desde el punto de vista pedagógico seguramente tiene lugar en el paso de la enseñanza primaria al bachillerato, no se caracteriza tanto por ser un cambio de culturas o de estilos de educación rellenos de actividades didácticas diferentes, sino por provocar la alteración de las coordenadas de trabajo: *a*) existencia de un incremento en el tiempo libre no sometido a horario escolar y vigilancia directa de la institución, *b*) la necesidad de una mayor autorregulación de los estudiantes ante la menor dependencia de la orientación directa de los profesores, y *c*) el aumento de la "presión académica" del trabajo extraescolar que coloniza la disponibilidad del tiempo liberado.

El cambio al ingresar en el bachillerato supone, en términos generales, una ganancia de tiempo libre que los estudiantes podrán distribuir a voluntad. Así lo reconoce, de hecho, un importante número de ellos (43%). Esos espacios vitales liberados representan diferentes oportunidades para los estudiantes, que pueden ser aprovechadas de acuerdo con patrones peculiares en cada uno de ellos, condicionados por los hábitos de trabajo adquiridos, por sus motivaciones e intereses y por la capacidad de autorregulación conquistada, o bien por la presión familiar vigilante. Al relleno de ese tiempo acudirá la "presión académica", cuyo peso puede ser tan intenso que supere las posibilidades de la mayor disponibilidad material facilitada por la liberación del horario. Entre la cuarta parte y un tercio de los estudiantes declara sentirse agobiado por el trabajo cuando ha transcurrido el primer trimestre en la nueva etapa.

La capacidad de autorregulación será un factor decisivo para adaptarse y tener éxito en la nueva situación, porque ahora los profesores estarán seguramente menos pendientes de los estudiantes. Aquéllos, posiblemente, pueden sustituir la dirección del estudio en las aulas por un mayor control de las tareas a través del incremento del trabajo extramuros a la institución y gracias a la presión de las evaluaciones. Así, por ejemplo, mientras que la mitad de los alumnos, tras la transición, se sienten menos orientados respecto de lo que tienen que estudiar que cuando estaban en primaria, sólo para una cuarta parte mejora la situación en este aspecto. No sólo se sienten menos orientados tras el cambio, sino que dicen tener menos confianza para consultar las dudas que tienen. Mientras que un 62% declara que tenía más confianza para acercarse a pedir aclaraciones a los profesores cuando estaba en primaria, sólo un 8% dice que el cambio ha sido favorable al entrar en el nuevo nivel; un resultado que puede estar condicionado por el hecho de que el curso académico no está muy avanzado, aunque no deja de ser sintomático de la sensación de "abandono" que detectan los alumnos con el paso al nuevo centro. En otro momento vimos también cómo los estudiantes recurren más al apoyo de clases particulares en bachillerato que en la enseñanza primaria, para compensar la falta de dirección y el incremento de tareas delegadas a su autodirección. La percepción de desorientación y el sentimiento de tener

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

menos confianza para aclarar dudas es significativamente más alta en los centros públicos que en los privados.

El aumento de la presión académica tiene un poder transformador que no puede pasarse por alto, por las consecuencias que se derivan de ese hecho. La práctica de ir "desalojando" fases muy importantes de los procesos de aprendizaje a los espacios-tiempos extraescolares es una de las referencias que sirven para analizar la evolución de los métodos pedagógicos y de los comportamientos institucionales. La causa primera de que eso ocurra la tiene la presión que va provocando el abigarramiento de contenidos en el *curriculum,* a medida que se asciende por el proceso de la escolarización. El tiempo escolar, las condiciones reinantes en las aulas, las posibilidades de los profesores, no permiten abordar todo lo que se exige o se cree que debe ser exigido, pues los límites no son fronteras claras señaladas por las prescripciones obligatorias para los docentes. Cuándo eso debe ser así, cuándo debe evitarse, son interrogaciones que no se abordan explícitamente, de suerte que quedan a merced de las interpretaciones propias del desarrollo del *curriculum,* especialmente de los profesores y de los diseñadores-fabricantes de textos, determinando ambos agentes las fronteras del conocimiento que habrá de abarcarse.

Ante el incremento de esa presión, el comportamiento institucional lo que hace es derivarla hacia fuera, en vez de transformar internamente el *curriculum* y las prácticas pedagógicas. Una respuesta que puede hacer del tiempo y de la actividad estrictamente escolares cobijos para la gestión de las tareas (planificar, determinar y controlar el contenido de estudio), mientras que el aprendizaje se relega fuera del aula, dificultando la discusión, el intercambio y la aclaración de dudas. Desde el punto de vista estrictamente didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje quizá comience en las aulas, pero es seguro que sale de ellas para volver a ser controlado en su seno. Un mecanismo que ni siquiera se justificará en nombre de las bondades educativas del "estudio autónomo e independiente", planificándolo como tal, sino que se presenta y se adopta como una fatalidad imparable: el estudiante tendrá que vérselas por sí solo. Y es posible que esta responsabilidad se delegue cada vez con más intensidad y más temprano. El *tiempo escolar*, su contenido y duración, pasa a formar parte de un ciclo más amplio de dedicación al estudio del que aquél sólo es una parte. La escolaridad se prolonga así en la extraescolaridad, y el aprendizaje en las aulas en el aprendizaje extraescolar. La vida privada queda cada vez más colonizada por la vida académica, al tiempo que, paradójicamente, los adolescentes aspiran y se sienten más independientes.

Algún estudiante nos los relata con toda claridad:

> "Nos dicen que tenemos más libertad, pero la verdad es que los profesores nos 'maltratan', nos ponen mucha materia. Llegas a casa y en seguida te tienes que poner a trabajar y hacer deberes hasta la hora de cenar."

Por todo ello, el análisis de los métodos educativos y de la escolarización en general exige contemplar lo que ocurre en los distintos medios ecológicos

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

en los que se realiza la escolarización *de facto,* y no sólo en los espacios escolares, tratando de ver qué interacciones se establecen entre esos ambientes. Completando lo que ya se comentó en otro lugar, este hábito de diferir estudio fuera de los centros se comporta como otra forma más de aportar capitales culturales extraescolares a las exigencias de los *curricula*, por lo que tiene incidencia en el principio de igualdad de oportunidades. Ese aumento del trabajo que suponen las tareas para el hogar se suele señalar como uno de los cambios más destacables en la transición a la secundaria (COTTARELL, 1986; SUMMERFIELD, 1986).

El tiempo dedicado a cubrir las tareas académicas desplazadas fuera de la institución escolar es un sencillo indicador de la existencia de cambios en la estructura del trabajo escolar con la transición, como puede apreciarse en la Figura 15.

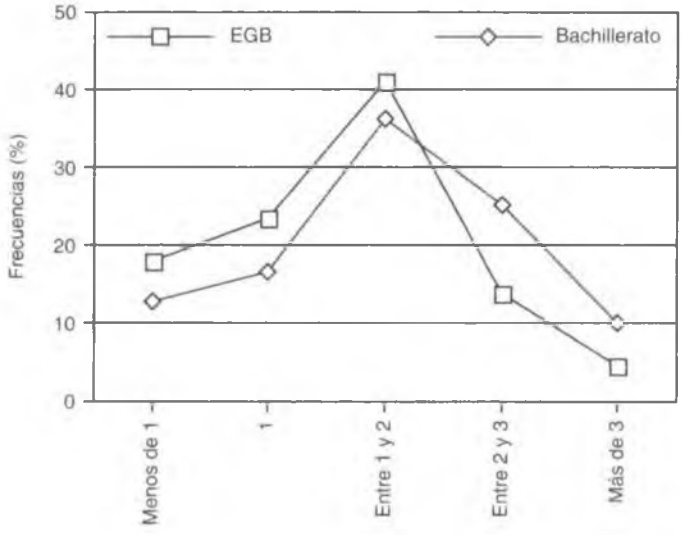


Figura 15: Tiempo (horas) dedicado por los estudiantes de primaria y de bachillerato a realizar tareas en casa.

Ese incremento es un resultado que replica el hallado por otros autores en nuestro contexto escolar (ESCUDERO, 1987) y en otros lugares. Esta variable es un indicador ligado al promedio de rendimiento alcanzado: a más tiempo invertido en casa para realizar las tareas encomendadas corresponden unas calificaciones superiores, un resultado que se repite también en los estudiantes de primaria.

La práctica de trabajar fuera del horario escolar está relacionada con el género: las chicas invierten más tiempo que los chicos en el estudio. Diferencia coherente con su más alto rendimiento. La diferencia también es favorable en este sentido para los estudiantes cuyos padres tienen estudios supe-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

riores. Los estudiantes de la enseñanza privada invierten más tiempo que los de la pública (también detecta esa diferencia ESCUDERO, 1987). De hecho, la apreciación de que con la transición se logra aumento de tiempo libre es resaltada por el doble de estudiantes en los centros públicos que en los privados (48% en los primeros, frente a 23% en los segundos).

La intensificación del trabajo demanda el sometimiento a un reto que no todos los estudiantes pueden o están dispuestos a cumplir, además de que unos pueden tener más ayudas o facilidades que otros para llevarlo a cabo con éxito. No olvidemos que la educación escolarizada cumple muchas finalidades porque tiene asegurado el control y la influencia en los estudiantes en unos espacios y en unos tiempos delimitados por el calendario y por la jornada escolares. Fuera de ese control directo, tiene que contar con el apoyo del control de los padres, dar por supuesta la autodirección del estudiante maduro y previsor, y confiar en que la "rentabilidad" de ese trabajo, a efectos de su valoración positiva, sea entendida por los alumnos. Son condicionamientos que los centros pueden estimular indirectamente, pero no asegurar por sí solos.

Éste es el significado de la advertencia sobre las consecuencias de que el trabajo académico se vaya desplazando muy tempranamente a ambientes extraescolares. Supone "ceder" la fuerza socializadora de la institución a otros ámbitos, a otras fuerzas que pueden apoyar las finalidades del *curriculum* o ser competidoras con éste. En cualquier caso, resultará diferenciador de oportunidades porque no todos los estudiantes cuentan con la guía-control familiar o con el mismo grado de madurez para regular su vida. Paradójicamente, incrementando el énfasis por las tareas académicas, los métodos que desplazan trabajo al medio extraescolar pierden el control directo sobre el proceso de la actividad pedagógica. Lo compensarán con la presión de la evaluación del cumplimiento de las tareas asignadas. Como sabemos, un tiempo importante de la enseñanza y de los profesores se invierte en comprobar esos trabajos diferidos a extramuros de la institución escolar.

Un número considerable de estudiantes, aproximadamente la mitad, declara que cumple con las tareas encomendadas, el resto dice tener dificultades de tiempo. Estos obstáculos guardan relación muy evidente con los niveles de rendimiento alcanzado: las calificaciones altas se concentran mucho más en los que declaran terminar sin dificultades el trabajo, y al contrario. Una relación que expresa con claridad la evidencia de la trascendencia de la dedicación al trabajo diferido para el éxito escolar. La situación empeora de forma evidente cuando se ha transitado al bachillerato: ahora los estudiantes, a pesar de que es una muestra de alumnos más seleccionada desde el punto de vista académico y cultural que la de los estudiantes de primaria, dicen que tienen más dificultades para satisfacer las demandas extraescolares de la institución. Las dificultades para cumplir con lo establecido son algo mayores para las chicas, quizá porque alternan en casa esas tareas con otras dedicaciones familiares en mayor medida que los varones.

La categoría del "buen alumno" se va configurando de esta forma por criterios y condiciones que van más allá del medio escolar y del ejercicio de las

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cualidades personales. Accedemos de este modo a concepciones más sutiles del concepto de calidad de la enseñanza.

Si el trabajo derivado fuera del medio escolar forma parte de una misma metodología didáctica que se realiza en dos escenarios, el escolar y el extraescolar, su contenido nos delata algo de dicha metodología e, indirectamente, nos dice qué criterios didácticos operan en las aulas. Las alteraciones que en este aspecto se produzcan con el paso de primaria a bachillerato nos sirven también para entender el contenido de la transición. La Tabla 12 nos muestra una casi absoluta coincidencia entre las valoraciones que realizan los estudiantes que han transitado y las ofrecidas por los que todavía no lo han hecho. Es muy elevada la correlación entre las ordenaciones del listado de actividades en ambas muestras, de acuerdo con la ponderación de la frecuencia con la que se dice ocurre cada una de ellas.

TABLA 12

Contenido de las tareas en casa en primaria y en bachillerato

Contenido de las tareas diferidas fuera del centro	Bachillerato	Primaria
Terminar trabajos de clase	2,39	2,41
Aprender lo que van a preguntar al día(s) siguiente(s)	2,33	2,27
Realizar trabajos escritos	2,09	2,11
Pasar cosas a limpio, libreta, ...	2,08	2,15
Reflexiones personales	1,55	1,52
Preparar exámenes cercanos	2,68	2,60
Hacer ejercicios y problemas	2,66	2,59
Consultar libros, enciclopedias, ...	1,86	1,92
Lecturas libres	1,64	1,77
Dibujar e ilustrar	1,92	1,89
Lecturas obligatorias	2,25	—

Valores en la escala de 1 a 3, donde 1 = no ocurre nunca y 3 = es frecuente.

Esta fuerte correspondencia entre respuestas de estudiantes que han transitado y las de quienes todavía no lo han hecho, en cuanto al contenido del trabajo académico desplazado fuera de las aulas, añade información al comentario que hemos realizado ya sobre la continuidad de determinados rasgos de la metodología en las clases. Nos apoya en la suposición de que

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

existe un predominio de estilos pedagógicos generales que, con matices, se parecen bastante en los dos niveles de enseñanza analizados. La transición al bachillerato desde el punto de vista de las formas de la actividad pedagógica puede ser menos relevante de lo que es en la alteración de las coordenadas del trabajo.

Las tareas derivadas al espacio-tiempo extraescolar se centran principalmente en la *preparación de exámenes* y en la *realización de ejercicios*, seguidas de la *finalización de trabajos de clase* y de la preparación de lo que van a *preguntar al día siguiente*. Esto prueba la hipótesis de que las actividades y tiempos extraescolares completan, y no sólo intensifican, ciclos didácticos que se inician en las aulas con los profesores, continúan fuera de esos ámbitos controlados y finalizan en las aulas otra vez. Un mecanismo perverso que está ya bien implantado antes de ingresar en el bachillerato, es decir ya afianzado en la escolaridad obligatoria.

Las tareas que podrían suponerse más creativas alcanzan las valoraciones más bajas en cuanto a la frecuencia de su práctica: *lecturas libres, consulta de libros* y *reflexiones personales*. No existen diferencias dignas de destacarse entre las valoraciones obtenidas en los centros públicos y en los privados, afianzando la apreciación ya comentada de que unos y otros no se distinguen básicamente por los estilos pedagógicos que practican.

El grado de atracción que tenga este trabajo relegado al tiempo extraescolar es una dimensión importante de la motivación hacia la escolarización y sus contenidos, que no se puede desligar de sus repercusiones en la vida privada, dado que representa una interferencia en ésta, que resta oportunidades a los alumnos para otras actividades de ocio y culturales o para las relaciones sociales. En otro momento vimos cómo la práctica de algunas actividades extracurriculares menos relacionadas con las demandas escolares desciende cuando se transita al bachillerato, precisamente por el aumento del tiempo que en el nuevo nivel hay que dedicar al trabajo escolar fuera del horario de estancia en los centros.

Las tareas académicas "en casa" las realizan con agrado una parte reducida de estudiantes (18%), una vez que están en el nuevo nivel de enseñanza; un porcentaje que es sensiblemente más alto en los alumnos que todavía están en primaria. Para una cuarta parte de algunos de los bachilleres dichas tareas resultan muy aburridas. Es decir, con la transición se incrementa el tedio con el que se aborda el trabajo relegado al tiempo extraescolar, tonalidad afectiva que puede deberse al contenido en sí, al aumento material del trabajo que hay que realizar, o a la interferencia con otras aspiraciones de los adolescentes.

Esta dimensión de la motivación con la que se aborda el trabajo extraescolar es más negativa en la enseñanza pública en el caso del bachillerato, una diferencia que no se produce en los estudiantes de primaria. Para ambos tipos de estudiantes —de primaria y de bachillerato— se trata de una actitud claramente relacionada con el nivel de rendimiento escolar alcanzado.

Las condiciones materiales del estudio en el hogar se suelen destacar como uno de los factores que físicamente contribuyen a disponer de un ambien-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

te más o menos favorable al trabajo escolar. En este sentido resulta muy positivo que una gran mayoría de estudiantes (83%) declare disponer de una habitación propia en su casa donde poder trabajar con cierta comodidad. La reducción del índice de natalidad colabora al logro de una cierta privacidad en un espacio propio que alcanza también a las condiciones del estudio. Los casos de alumnos que han declarado estudiar en casa en los lugares en que convive toda la familia pertenecen todos ellos a familias más numerosas, sin que esta circunstancia afecte a su rendimiento escolar, comparándolo con el promedio de la muestra. Estas condiciones materiales son muy semejantes en los estudiantes de bachillerato y en los de primaria.

Las tareas relegadas fuera de las aulas plantean interacciones con otros recursos y relaciones, como acabamos de comentar, pero, además, exigen medios específicos para realizarlas. El sistema dominante facilita esos medios y deja a todos los estudiantes en el mismo nivel de oportunidades, ya que el libro de texto y los apuntes tomados en clase son las fuentes de información y guía de trabajo para todos ellos, tanto en el aula como fuera de ella. Ahora bien, en un momento determinado de la escolarización se comienza a exigir a los estudiantes que consulten otras fuentes de información, desbordando el marco de referencia del texto de la asignatura correspondiente.

Desde diferentes ángulos se insiste en lo recomendable de esa práctica metodológica que habitúa al estudio más activo, a buscar y tratar la información, a integrar la proveniente de distintas fuentes, prescindiendo de la rigidez o de la uniformidad del libro único e idéntico para todos. Lo que ocurre es que los recursos necesarios (bibliotecas escolares, centros de recursos diversos, bibliotecas públicas, hemerotecas, etc.) no siempre son suficientes ni asequibles para ser incorporados sin esfuerzo a la dinámica cotidiana del trabajo escolar. No es un secreto que los padres se ven forzados cada vez más a proveerse de enciclopedias, de colecciones de materiales diversos y hasta de material informático que el mercado lanza, precisamente, con el reclamo de servir de ayuda a las "tareas escolares en casa".

De esta suerte, el trabajo diferido fuera de las aulas es un elemento intensificador del tiempo escolar por doble motivo: porque lo incrementa directamente y porque los recursos que en ocasiones demanda no son siempre de fácil localización. Además de intensificador, será discriminatorio, en tanto un tipo de estudiantes está mejor situado que otros para lograr esos recursos o disponer de ellos en su propio hogar.

Las fuentes a las que recurren los alumnos son variadas: se hallan en la biblioteca del centro, en el seminario de los profesores, en sus propias casas, en las bibliotecas públicas y en los amigos que se las facilitan. Es evidente la complementariedad de recursos, por lo que puede verse. Pero es cierto que los centros no son la base más frecuente de abastecimiento de materiales para apoyar el trabajo que se exige a los estudiantes. El propio hogar es el ámbito más citado como lugar en el que se encuentran los auxilios necesarios, seguido de las bibliotecas públicas, lo que manifiesta la escasa dotación existente en los centros y las dificultades para su utilización, cuando existe. Quiere decirse que los profesores dan por supuesto que esas ayudas deben

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

hallarse fuera, asumiendo las deficiencias de la institución o dando por sentado que la complementariedad de medios ecológicos —el escolar y los extraescolares— forma parte natural de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Estas condiciones afectan tanto a los centros públicos como a los privados. La hipótesis de que estas prácticas dan lugar a desigualdades queda demostrada: hemos hallado que los estudiantes que son hijos de padres con bajo nivel de estudios disponen de menos recursos en casa que los demás, y, en compensación, visitan más las bibliotecas públicas que los que disponen de más capital cultural en casa.

11. *La evaluación en el rito de la transición*

La mayor presión académica y el descenso del rendimiento no pueden dejar dudas sobre el significado que tiene la evaluación practicada por los profesores en bachillerato. Reparemos en algunas expresiones de los alumnos:

"Tendrían que subir un poco el nivel de EGB y bajar el de bachillerato."

"En EGB había más controles y el contenido era menor para cada uno. Ahora te tienes que dar la 'empollada'."

"Sin ir más lejos, la semana que viene tenemos cinco exámenes y sólo nos queda un fin de semana para poder estudiarlos."

"Si sacas 4,9 en matemáticas no apruebas. En EGB por medio punto de diferencia tenían compasión de ti y te aprobaban."

"Suspendemos tanto porque dejan los exámenes para el final y hay que hacerlos todos juntos."

"Ahora me doy cuenta de que en EGB nos aprobaban con mucha facilidad."

"Tengo más exámenes, más duros y puntuados más bajo..."

"Ahora los exámenes tienen que ver menos con el libro de texto, y eso despista un poco."

"He notado con el cambio que en los controles hay más materia que estudiar."

"Tenemos más temas para un solo control, y en algunas asignaturas te juegas el trimestre en ese único examen."

"Yo creo que los profesores se ponen todos de acuerdo para poner los exámenes la misma semana."

"Te deprimes mucho al ver que en EGB sacabas todo con buenas notas y ahora bajas."

Las prácticas de evaluación constituyen uno de los rasgos que caracterizan con mayor claridad a los estilos pedagógicos; en tanto que condicionan los procesos de aprendizaje y el ritmo de estudio, prestan diferente valor a las actividades escolares, seleccionan los comportamientos adecuados en los estudiantes y hasta inciden en la imagen social que define una forma de hacer educación por parte de los centros y de los profesores. Desde luego, sí tienen alguna peculiaridad para connotar la pedagogía de cara a los estudiantes que perciben cómo es un profesor, una asignatura, un centro o un nivel de enseñanza. Las vivencias en torno a la evaluación son experiencias que se pro-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

yectan sobre todo el entramado educativo. Es tal la fuerza de la presencia de la evaluación en la vida académica que ella por sí sola presta una tonalidad especial a todo lo que ocurre en las aulas (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, GIMENO y PÉREZ, 1992). Sin olvidar el papel que cumple en los procesos de selección de estudiantes a su paso por el sistema educativo, puesto que es el mecanismo básico a través del que los estudiantes son jerarquizados.

Por medio de la evaluación se ejerce una forma de autoridad del profesor y el control sobre la vida cotidiana en las aulas. Los procedimientos de evaluación, más cuando sus resultados se "fijan" por medios escritos y tienen consecuencias familiares, personales, sociales y académicas, son controles eficaces sobre los individuos, explícitos en unos casos y sutiles en otros, como bien puso de manifiesto FOUCAULT (1976). Las prácticas de evaluación del tipo que sean son instrumentos decisivos para hacer de las escuelas instituciones disciplinarias. Los exámenes, arropados por las más diversas técnicas documentales y por el aparato técnico y científico de que se rodean para hacer más creíbles los resultados que dicen valorar, hacen de cada individuo un "caso", lo convierten en algo singular dentro del conjunto de individuos clasificados según diversos rasgos y medidas, distinguiendo la normalidad de la atipicidad; apoyan, en definitiva, la jerarquización e individualización (BALL, 1993). Una vez que el estudiante aprende a estudiar para superar las formas particulares con las que se le evalúa, interioriza toda la pedagogía que esas prácticas suponen y apoyan. Se ha afirmado muchas veces que, sin la evaluación vigente, el sistema tal como lo conocemos no resistiría la prueba de su existencia (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986).

Lo que acaba siendo el *curriculum* en el proceso de su desarrollo, desde los grandes principios que lo orientan a los contenidos que en él se proponen, tiene finalmente un significado preciso en las exigencias particulares que centros y profesores plantean a sus estudiantes (GIMENO, 1988). En ese sentido, se afirma que las prácticas de evaluación, por los aprendizajes concretos que exigen y por las formas con que pretenden dar evidencia del grado de su dominio, constituyen aspectos muy determinantes en la interpretación y vaciado de significados potenciales de los *curricula*.

La táctica de evaluación, el ritmo de aplicación de pruebas, su estrecha relación con la dosificación de los contenidos a la que sirven, hacen de las estrategias y técnicas de control uno de los procedimientos más decisivos y eficaces para la gestión o gobierno de la actividad escolar y, especialmente, del trabajo de los estudiantes.

Los resultados de la evaluación que se hacen públicos a partir de unas determinadas practicas de diagnóstico y de control actúan de indicadores para juzgar la calidad de un profesor, de un centro o de un sistema. Si detrás de toda la cultura que rodea a las prácticas de evaluación se esconde una determinada pedagogía —como forma de hacer y exigir en educación— los procedimientos de control, con todo el entramado de creencias, prácticas y expectativas que conllevan, se constituyen en medios a través de los que se establecen peculiares procesos de comunicación entre los centros y la sociedad, particularmente con las familias. Si dijimos que el estilo que se gene-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ra es interiorizado por los alumnos, de igual forma podría decirse que también es interiorizado por los destinatarios de la información que circula en ese proceso de comunicación.

De esta suerte, los resultados que proporciona la evaluación y la cultura en torno a la misma (valores, utilización, significados y consecuencias) actuarán en varias direcciones en los momentos de transición:

a) Como mecanismo de selección, estableciendo la distinción entre los que pasan y los que no lo podrán hacer. La evaluación de estudiantes desempeña la función de un instrumento regulador en la transición, puesto que las calificaciones otorgadas en el centro facultan o no para el paso a otro nivel. Las prácticas que se realicen en este sentido son decisorias, puesto que en nuestro sistema no existen controles externos de paso entre niveles, salvo para el ingreso en la universidad.

b) Como fuente de información para los padres a la hora de elegir el centro al que acudir, cuando el paso de un nivel a otro implique dicho cambio. Si los resultados expresan "calidad", el centro que más proporcione la imagen de su posesión será más demandado. En este sentido, como se ha demostrado en otros sistemas, la publicidad de los resultados escolares promedio de los centros, como mecanismo a partir del que asentar una política de desregulación que permita a los padres elegir centro, bien sea entre los públicos y los privados, bien se trate de poder elegir entre los centros públicos, desata una dinámica que refuerza el particular concepto de calidad de la educación que tienen los padres.

c) Además de determinar la posibilidad de que unos pasen y otros no, la evaluación marcará también las condiciones desde las que se aborda la transición, condicionando las expectativas de los estudiantes ante la misma, que serán especialmente negativas para quienes logren alcanzar el nuevo nivel con las mínimas calificaciones y para aquéllos que acumulen retrasos escolares. No olvidemos que los resultados de la evaluación son asumidos como valoraciones personales que ayudan a construir el autoconcepto de los estudiantes.

d) Los resultados de evaluación hacen evidentes las posibles discontinuidades en el *curriculum,* en tanto existan niveles de exigencia poco graduados, como ya hemos podido comprobar. Esas caídas en las calificaciones recibidas expresan discontinuidades, distintos énfasis en aspectos singulares de los contenidos y de los objetivos educativos, desconexiones entre lo sabido por los estudiantes y las nuevas exigencias; aspectos que, seguramente, irán acompañados de un clima de evaluación peculiar. Perseguir la continuidad significa insistir en objetivos y habilidades de valor general proponiendo niveles de dificultad graduados en espiral a través de las diversas etapas de la educación; implica empezar y exigir desde el nivel de partida en que se encuentran los estudiantes. La evaluación tiene que acomodarse también a esa gradualidad deseable en las exigencias que plantea, en los ritmos de aprendizaje que exige, en la intensidad del trabajo que requiere y en los procedimientos que utiliza.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La intención de suavizar las transiciones implica, pues, atender a las prácticas de evaluación, porque seguramente estamos ante uno de los aspectos que más resaltan la brecha existente entre las culturas pedagógicas que caracterizan a la educación primaria y a la educación secundaria. Dos aspectos interrelacionados acuden rápidamente a la mente y al discurso de los estudiantes cuando se les piden rasgos definitorios de la transición desde la enseñanza primaria a la secundaria no obligatoria: la dureza del estudio y de las exigencias en los exámenes, junto a una concentración de éstos, más apretada en el tiempo, como otra manifestación de la intensificación de las tareas académicas.

Las propuestas de nuevas concepciones sobre la evaluación y su reflejo en técnicas concretas de realizarla (GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1992, págs. 334 y sgs.) —evaluación formativa, continua, informal, cualitativa, centrada en el control del trabajo más que en procedimientos específicos de evaluación— están implantadas de un modo muy desigual entre los profesores y han calado seguramente en distinta medida en los niveles educativos de primaria y de secundaria. Las propias tradiciones de partida en cada uno de esos niveles facilitan esa desigual impregnación.

En los momentos de la transición de primaria a secundaria, cuando ésta va a tener un tramo obligatorio, son precisas reformas que colaboren a establecer una cultura nueva más adecuada con las necesidades de la temprana adolescencia y con el carácter no selectivo del nuevo ciclo. Los sistemas escolares, a medida que se amplía la base social que los frecuenta (una consecuencia inexorable con el incremento de la obligatoriedad) tienen que vérselas con mayores desniveles y más diversidad de estudiantes. La tradición selectiva acumulada en el bachillerato, si bien algo mitigada en la última época, como ya se comentó en otro lugar, tiene que asumir la necesidad de transformación ahora en el ciclo no obligatorio de la enseñanza secundaria que ya no va a ser selectivo. Éste es uno de los retos de las reformas comprensivas. La evaluación no es, pues, un rasgo más a considerar, sino uno de los aspectos más decisivos en la transición a secundaria (HARGREAVES, 1990; STILLMAN, 1986).

e) En tanto que las técnicas de evaluación constituyen un sistema de recogida y depósito de información sobre lo que han sido, son y valen los estudiantes, las prácticas de evaluación y los procedimientos utilizados para comunicar sus resultados son informaciones útiles en las que pueden apoyarse los profesores de los centros que acogen a nuevos alumnos para conocerlos en la nueva etapa. Esas informaciones son especialmente importantes en el caso de estudiantes con necesidades especiales o en el de aquellos que se encuentran en "zona de riesgo". Se admite y se defiende la idea de que la evaluación ha de desempeñar la función básica de informar a los profesores sobre el estado y los procesos seguidos por los alumnos, sobrepasando la mentalidad controladora, selectiva y jerarquizante. Pues bien, en la transición tendría que hacerse evidente esa funcionalidad para un mejor conocimiento de quienes van a entrar en una nueva situación.

En términos generales, puede decirse que la información que procuran los procedimientos de evaluación dominantes es pobre, tanto por las escasas

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dimensiones en que se centran —resultados de exámenes—, como por los sistemas de codificación cuantitativa que generalmente se utilizan. Aumentar el conocimiento de los estudiantes para transmitirlo entre profesores y de unos centros a otros es conveniente si dicha información va a utilizarse para atender necesidades y para conocer el punto de partida ante un nuevo *curriculum* (SUMNER, 1986). Aunque no debemos dejar de llamar la atención sobre el riesgo de que, en un clima selectivo y de control, una más copiosa información sobre los individuos (sobre su rendimiento previo, su capacidad de trabajo, actitudes, personalidad, etc.) pudiese ser empleada como apoyo para generar expectativas diferenciadoras y favorecer en los centros receptores la fijación de categorías de alumnos según sus resultados previos y demás características, aunque no se llegue a prácticas de clasificación en grupos atendiendo a los niveles previos de rendimiento. No se puede olvidar que las calificaciones obtenidas en la educación primaria actúan ya como mecanismo selectivo para ingresar o no en determinados centros cuando la demanda de plazas es superior a la oferta o cuando se quiere defender ante el mercado de usuarios una imagen de excelencia académica que pasará a ser reclamo de elites sociales.

La cultura de la evaluación vivida por los estudiantes

Si existe un rasgo que es mencionado sobremanera por los estudiantes como caracterizador de la transición a secundaria ése es el incremento de la presión evaluadora, con el consiguiente aumento de contenidos en cada acto de evaluación. Esta condición se expresa fundamentalmente en dos rasgos básicos: el incremento del trabajo demandado y la mayor presencia de procedimientos formales de evaluación. El primer rasgo ya ha sido comentado, el segundo es también evidente. Desde el punto de vista de los estudiantes, para tres cuartas partes de la muestra, el paso a bachillerato implica una mayor frecuencia de exámenes. Y no sólo consideran que los exámenes se hacen más a menudo, sino que el 91% del alumnado cree que son más difíciles de superar. Unas valoraciones que son idénticas en centros públicos y privados. En algunos casos ese fortalecimiento del clima de evaluación funciona a través del uso de "jugarse el todo por el todo" en exámenes más espaciados pero más cargados de contenido. Son resultados coherentes con los de otras investigaciones realizadas en diferentes contextos escolares, que además constatan que en la enseñanza secundaria la evaluación se realiza con técnicas menos variadas (GULLICKSON, 1985).

El peso psicológico de la evaluación para el estudiante, su poder de intimidación, la capacidad de hacer notar que se ha entrado en otro nivel de estudios, tiene que ver con el grado de arbitrariedad con el que se administra. La evaluación no puede escapar a las relaciones de autoridad, de dependencia y de desigualdad de *status* que plantea la relación pedagógica institucionalizada. Su aptitud para acentuar esa condición se incrementa notablemente cuanto más imprevisible resulte para los alumnos, provocando

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

desconcierto y ansiedad. Esas condiciones aumentan el poder personal de los profesores y su capacidad de control de las situaciones. La posibilidad de que las relaciones educativas queden viciadas por una evaluación desnaturalizada desde una perspectiva didáctica tiene que ver con la utilización espuria de sus finalidades (su aprovechamiento como instrumento de poder y de control de individuos), con una falta de adecuada planificación pedagógica (distancia e incoherencia entre lo estudiado en clase y lo exigido en las pruebas de evaluación), con las lagunas de aprendizaje no resueltas o con la simple forma de presentar las pruebas, su lenguaje, etc.

Tanto en la muestra de estudiantes de bachillerato como en la de primaria, hemos podido apreciar en demasía ese componente de arbitrariedad. Algo más de la mitad de los estudiantes declara tener la sensación *alguna vez* de no saber bien qué querían preguntarle los profesores, qué les pedían en las pruebas formales de evaluación en diferentes materias fundamentales del *curriculum.* Es una apreciación que tiende a ser superior en los centros de enseñanza públicos, mostrando diferencias estadísticas significativas en algunas materias. Un 13% afirma que dicha práctica se produce con frecuencia.

Esta manifestación de la cultura pedagógica no se ve afectada por la transición a bachillerato, sino que continúa en éste. Es decir, viene a ser como un rasgo que afecta al clima general de la enseñanza primaria y secundaria, que no será independiente del fracaso escolar, de las actitudes que desarrollen los estudiantes y del clima de relaciones humanas en las aulas.

La presión de la evaluación, además de apreciarse en la frecuencia y en su cariz arbitrario, se deja notar en su acumulación en el tiempo. Los procedimientos formales de evaluación (la realización anunciada de exámenes), frente a los informales (la apreciación cotidiana del trabajo escolar y del aprendizaje en las tareas que se realizan), tienen una mayor capacidad de resaltar el control de lo aprendido y de condicionar el estudio para dar cuenta de él. Por su mismo carácter periódico y por la propia regulación administrativa de que son objeto, tienden a coincidir y a concentrarse. Hacer exámenes en días seguidos o, incluso, en el mismo día es un indicador de la intensidad de las prácticas de evaluación.

La intensificación que conlleva la concentración de pruebas es una peculiaridad que se hace notar bastante, tanto en bachillerato como en la enseñanza primaria. En este aspecto, la transición puede no significar algo nuevo, aunque sí experimentar esa situación con más frecuencia. La práctica de *realizar exámenes en días seguidos* es resaltada como un hecho frecuente por el 64% de los estudiantes en bachillerato y por el 52% de los de primaria. Un hábito sensiblemente más mencionado en la enseñanza privada que en la pública en los dos niveles de enseñanza que venimos comparando. Es decir, que en este sentido, la transición a bachillerato supone una mayor concentración de pruebas de examen que deben ser preparadas de un modo específico, un efecto que seguramente es provocado por el mayor peso que adopta en el nuevo nivel la evaluación formal sobre la informal. Realizar *varios exámenes en el mismo día* es práctica menos frecuente que el hacerlos en días seguidos, pero sigue siendo mencionada como táctica usual.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los modos de trabajar los alumnos en las instituciones escolares definen las formas de evaluarlos y viceversa. Entre evaluación y metodología existe una estrecha relación de interdependencia que sirve para caracterizar los estilos educativos y la calidad de los procesos de enseñanza. Dentro de éstos, las formas de acceder, recuperar, elaborar y recordar la información predispuesta para ser evaluada son características destacadas. Sometidas tres de ellas a la consideración de los estudiantes de bachillerato (*el estudio a partir del libro de texto, el seguimiento y estudio de los "apuntes" proporcionados por los profesores en clase* y la *consulta en libros diversos*), la radiografía dominante que se obtiene es, obviamente, una mezcla de las tres, en la que el *seguimiento de los apuntes* del profesor aparece citada de forma destacada como la más dominante, seguida del *estudio del libro de texto* y distanciadas ambas de la *consulta de libros variados*. Se trata de un patrón bastante general a todo el *curriculum,* si bien las Matemáticas, especialmente, son las que mejor representan esta estructura metodológica y de evaluación.

La práctica más dominante en el bachillerato —*el seguimiento de apuntes*— lo es por igual en centros públicos y privados; el *estudio del libro de texto* es mencionado más en los privados, mientras que la práctica minoritaria —*consultar libros diversos*— es más citada en los públicos. Es decir, los centros públicos aparecen como algo más volcados en prácticas no dependientes del libro de texto, aunque el perfil general es el mismo en ambos tipos de enseñanza.

La transición supone una continuidad de estilos en la subcultura de la evaluación: los tres rasgos están entremezclados, domina el seguimiento de apuntes, a continuación se halla el libro de texto, y la consulta de fuentes diversas aparece muy alejada de los otros dos rasgos. Pero con el cambio de nivel se acentúa el seguimiento de apuntes. Es decir, en la enseñanza primaria previa a la LOGSE, estos rasgos metodológicos en los que se apoya la evaluación han echado ya sus raíces: la exposición, recogida y recuerdo de la información dada por los profesores es la fuente básica de referencia para acomodarse al método pedagógico dominante.

La evaluación de los alumnos, cuando tiene el carácter sumativo, es decir, cuando implica una valoración global de un ciclo temporal o de una parte extensa del *curriculum,* supone la ponderación de informaciones diversas sobre el alumno, más o menos numerosas. Toda evaluación tiene ese carácter en sentido estricto, pero cuando se abarca un tiempo prolongado se expresa con más claridad. Los estudiantes saben que los profesores tienen "registros" específicos para valorar las distintas calificaciones, referencias y opiniones que tienen de ellos, que van recogiendo a lo largo del tiempo, bien las reflejen por escrito o las mantengan en la memoria.

¿Cómo aprecian los estudiantes que sus profesores les valoran en diferentes áreas o asignaturas del *curriculum*? Tienen la impresión de que, en primer lugar, lo que cuenta son las notas obtenidas en los exámenes, seguido del tener al día el cuaderno de trabajo, así como el buen comportamiento en clase. Lecturas por cuenta propia, trabajos en grupo y la intervención en dis-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cusiones en clase son aspectos que según los alumnos cuentan poco. Es decir, los procedimientos más decisivos en la evaluación son los que suponen actos de control formal y los ligados a una pedagogía individualista. Se trata de un patrón bastante general a todo el *curriculum,* ya que adopta pocas variaciones en las materias fundamentales.

Ese esquema de ponderación de criterios en la evaluación es universal a los centros públicos y a los privados, en general y en cada una de las asignaturas fundamentales, con muy escasos matices diferenciadores. Además presenta una gran continuidad entre la enseñanza primaria y el bachillerato, según la opinión de los estudiantes que cursan ambos niveles. Se manifiestan pequeñas diferencias. Las *tareas realizadas en casa, el trabajo en grupo* y *tener el cuaderno al día* son los tres criterios que los profesores parecen tener menos en cuenta en bachillerato, reforzando la idea de que en primaria la cultura de la evaluación informal tiene más presencia.

Las estrategias de evaluación con fines formativos, es decir, con miras a orientar y corregir los aprendizajes, que suelen ser más utilizadas son *la corrección de trabajos personales* y la *corrección en la pizarra.* Aunque su intención sea ésa, no obstante en algunos casos de ahí se pueden derivar calificaciones que los profesores acumulan. La estrategia de evaluación "en público" que supone corregir los trabajos y ejercicios en la pizarra es más frecuente que la estrategia de corregir a cada alumno sus realizaciones con el fin de señalar los defectos o errores cometidos, tanto en bachillerato como en primaria. Salvo en alguna materia, excepcionalmente, la táctica de hacer la corrección en la pizarra predomina sobre la individual en bachillerato, mientras que en primaria ocurre lo contrario. Es decir, con la transición se perdería algo más la atención individual al alumno, a pesar de que en el caso que nos ocupa los profesores del final de la primaria son especialistas de área y, por tanto, tienen a su cargo varios grupos de estudiantes a los que atender, como les ocurre a los de bachillerato. No hay diferencias llamativas entre la enseñanza pública y la privada en este aspecto.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO IV

¿Qué se puede hacer?

12. *Algunas consecuencias a partir de lo visto y de otras experiencias*

El presente trabajo tiene la pretensión de llamar la atención sobre la existencia de un fenómeno característico en los sistemas escolares y, a través de él, comprender algunos de los mecanismos que operan en la escolaridad con fines explícitos y ocultos variados. Su presencia no es por sí misma positiva o negativa, sino una condición del largo proceso de la escolaridad que obliga a quienes se benefician de ella a transitar por diversos niveles de educación, instituciones diferentes, lo que conlleva cambios de cultura y la inevitable exigencia de tener que afrontar demandas peculiares en cada caso. Entender los fenómenos de las transiciones lleva a comprender mejor la naturaleza de la práctica educativa y cómo ésta configura una cultura con usos, valores, ritos y creencias peculiares.

Nos encontramos ante una característica natural de la escolaridad, sólo que, en función del principio de gradualidad pedagógica, debemos reclamar la condición de la continuidad a lo largo de la escolarización y no conformarnos con la contemplación del fenómeno. Y no por exigencia de ningún capricho, ni siquiera por el laudable propósito de seguir constituyendo una pedagogía atractiva y más llevadera para los alumnos, en aras del pedagogicismo postmoderno que reivindica la atención a las necesidades del sujeto que no pueden pasarse por alto por el hecho de buscar fines pretendidamente valiosos en sí mismos. La continuidad entre *curricula*, ambientes y niveles de exigencia es deseable con el fin de que el progreso por la escolaridad se realice de forma gradual para que la mayor cantidad de individuos pueda llegar cuanto más lejos mejor por los escalones del sistema educativo; unos escalones que a veces parecen pensados para dejar más marcadas a las minorías que ascienden con cierta pesadumbre en la escalada y se ven forzadas a abandonar la subida. Los cambios de ambientes y el ascenso por el camino del

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

saber son deseables, en tanto que implican nuevos estímulos, apertura de posibilidades y nuevos retos. Por eso mismo el camino tiene que estar desprovisto de sobresaltos traumáticos.

Sintetizando de forma muy concisa, podemos concluir que la experiencia de transitar a un nivel más elevado, como era la enseñanza secundaria (bachillerato), es una vivencia importante para una gran parte de los estudiantes que la realiza. Repercute en la modificación de diversas invariantes o dimensiones de la práctica y de las vivencias. Nosotros en esta primera aproximación ni hemos podido atender a todas las invariantes, ni lo hemos hecho siempre con los métodos que permitirían un mejor conocimiento. En realidad estamos ante el inicio de lo que debe ser un programa de investigación, de política educativa y de experiencias para mitigar y resolver las dificultades que se plantean.

Desde la panorámica a la que hemos accedido llamamos la atención sobre un problema que, haya o no haya reforma del sistema educativo, merece ser entendido y atendido. Se requiere sensibilidad, algunos esfuerzos adicionales y cambios de mentalidad y de prácticas, sobre todo. No es fácil de resolver en su totalidad, porque la transición que nos ha ocupado forma parte de una de las suturas más sensibles y agudas del sistema educativo, acrisolada en los comportamientos de las instituciones, en las mentalidades y en la profesionalidad de los docentes.

Los puntos cruciales de la transición se pueden resumir en una serie de rasgos esenciales relacionados entre sí y entremezclados con otros muchos que giran en torno a ellos. Ahora sólo resaltamos lo más esencial:

a) Si el paso al bachillerato significa algo es, en primer término, una sensación de intensificación de los contenidos para el estudiante, con las derivaciones metodológicas y para la vida cotidiana que eso supone. Resolver esa discontinuidad no puede consistir en pedir mejor nivel a la salida de la primaria, responsabilizando a ésta de los inconvenientes para el estudiante, o rebajar el nivel de entrada, como temen que ocurra quienes están recelosos de las reformas que implican más universalización de la enseñanza secundaria.

Siempre será conveniente incrementar la calidad del nivel primario y siempre será recomendable graduar la entrada a la secundaria. Lo que se impone, en todo caso, es un esfuerzo de coordinación para consensuar estilos educativos guiados por el principio de la revisión de la cultura impartida (en sus contenidos y en sus formas) en uno y otro nivel para hacerla sustanciosa, sin que sea ajena a los criterios de un aprendizaje interesante. Baste decir que una sencilla prueba de análisis de los contenidos "intensificados" nos daría en muchos casos no el reflejo de un incremento de la calidad de los mismos, sino un aumento de aprendizajes superficiales poco resistentes al olvido y formas de trabajarlos que dejan bastante que desear. Incrementar los contenidos es una forma de subir el nivel de exigencia, lo que no implica necesariamente mejora de la calidad del conocimiento abordado. Ese esfuerzo de revisión y de coordinación debe estar presidido por la orientación democrática de extender la educación, aunque en ese intento topemos con la

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

evidencia de encontrar segmentos de la población estudiantil que tendrán dificultades. No es un secreto que, tras la defensa de la calidad, en ocasiones se esconden supuestos elitistas. Pero tampoco hay que caer en un revisionismo psicologicista y pedagógico que suponga renegar de la cultura sustanciosa para atender al interés sociológicamente condicionado del estudiante. Existen sobradas muestras de que es factible interesarse por cosas importantes, pero hay que hacerlas interesantes.

b) La intensificación de los contenidos se liga a una mayor presión de la evaluación. Si la primera es cierta, la segunda tiene que hacerlo notar. Pero más allá de esa lógica conexión, se evidencian síntomas de que la evaluación intensifica otras funciones con la transición que no se justifican sino por el estilo didáctico y de relaciones sociales fraguado en la enseñanza secundaria a lo largo de su historia que merecen crítica y revisión. La filosofía de la evaluación continua está por descubrir y por aplicar en muy buena medida. El que periódicamente la Administración educativa exija reflejar el rendimiento y dar cuenta de él no significa que la metodología, tácticas y periodización de la evaluación que hacen los profesores hayan de seguirla miméticamente. El peso de la evaluación, más que ser fruto de la pretensión de verificar el dominio de unos contenidos ahora más fuertes, puede estar señalando un incremento del control y de la mentalidad seleccionadora de "los más capaces" y resistentes.

c) Las dos condiciones anteriores forman, junto al aspecto que ahora recordaremos, un triángulo básico que define el significado del cambio para muchos alumnos en la transición. Ese tercer polo lo constituye una alteración de las relaciones entre profesores y estudiantes, una de las dimensiones esenciales del clima de los centros. Repetimos, una vez más, que existen tantos tipos de climas en este sentido como profesores, y que cualquier generalización sólo puede tomarse en cuenta como expresión o comentario de tendencias estadísticas encontradas en las muestras estudiadas. Para unos estudiantes la transición supone relaciones más maduras con sus profesores, como si fuesen "de adulto a adulto", hasta con más camaradería. Pero son más los que detectan o perciben despreocupación y distancia. En todo caso, además de enjuiciar a los profesores, las apreciaciones de los estudiantes detectan simple y objetivamente la ruptura de un vínculo que quizá se restablezca desde otra posición, pasado el primer choque, o quizá forme parte de los despegues a que obliga el proceso evolutivo hacia la independencia de la tutela por parte de los adultos. Si es una ruptura de crecimiento, realícese de forma gradual; si es un cambio provocado por la entrada en la esfera de una profesionalidad docente más restringida, que entiende que no es propio de su función educar y tratar con personas que necesitan atenciones además de informaciones, revisemos ese concepto y esa ética profesional.

d) La intensificación del *curriculum* y la contundencia y presencia de la evaluación reclaman del estudiante una alteración de sus hábitos de trabajo: se requiere más esfuerzo, más tiempo de estudio y, para algunos, más ayudas externas. La transformación de la estructura del "puesto del estudiante" ha cambiado, derivándose de ello otras consecuencias en la vida fuera de las

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

aulas y de los centros. La transición cobra así una proyección en la vida social, familiar y privada de los alumnos en una etapa evolutiva delicada, en la que se siente la necesidad de reforzar los lazos sociales entre los iguales, se busca la independencia psicológica de la familia y se reestructura la identidad. Una mayor demanda de esfuerzo sin control y guía directa de la institución es una oportunidad de maduración, pero también es un riesgo porque requiere mayores dosis de autocontrol en una etapa en la que el alumno cobra y quiere más autonomía. Por eso unos se sienten más libres, con más oportunidades de realizar su vida privada, otros se encuentran desorientados, buena parte agobiados, pero la mayoría han notado un cambio poco gradual.

e) El cambio de ambiente implica oportunidades de nuevas relaciones y supone en muchos casos deshacer los vínculos sociales entre iguales. Uno de los retos que el estudiante ha de afrontar cuando pasa de nivel y cambia de centro es la desvinculación respecto de quienes han sido sus compañeros durante bastante tiempo. La reestructuración de ese mundo social se añade como preocupación y hasta como ocupación a otras consecuencias del cambio. La transición se convierte en un síndrome que exige reacomodaciones varias, que abre oportunidades, que provoca inquietudes y que para algunos estudiantes puede ser problemática. Hacerla más suave para todos y ayudar a los que se encuentren en "zona de riesgo" son, básicamente, las dos líneas de actuación fundamentales.

f) Esos procesos de cambio y de reacomodación que detectan discontinuidades educativas no son indiferentes a la biografía personal y pueden ser abordados desde un análisis pedagógico y psicológico, adoptando medidas coherentes en uno y otro plano. Pero ni las biografías personales ni las peculiaridades curriculares, metodológicas y organizativas de desarrollan siguiendo dinámicas independientes respecto de determinados rasgos culturales, propios de los estudiantes y de sus respectivos ambientes familiares y sociales. La transición afecta a estudiantes que pertenecen a un género y a un tipo de medio económico y cultural. En algunos casos hemos detectado diferencias entre los alumnos según su género, al analizar ciertas invariantes de la transición a secundaria. En muchas más situaciones las diferencias han aparecido ligadas a la procedencia familiar. Hemos argumentado reiteradamente que la transición que nos ha ocupado es también un rito selectivo del sistema. A esa ceremonia no puede asistirse sin recordar que se está observando un suceso del mecanismo de jerarquización social que toca el principio de igualdad de oportunidades. Los mecanismos y hábitos a sustituir vienen exigidos por las desiguales condiciones desde las que se afrontan los cambios de nivel y de centro.

g) No ha sido nuestra intención realizar un juicio sobre la diferencia entre el carácter público y privado de los centros a los que asisten los estudiantes, en relación con los problemas y consecuencias de la transición a la enseñanza secundaria. Creemos que existen muchos tipos de centros públicos y también diferencias importantes entre los centros privados. Dentro de ambas categorías anidan prácticas y talantes diferenciadores. La contraposición glo-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

bal entre el carácter de unos y de otros tiene sentido para confrontar las políticas educativas que garanticen el derecho de todos a la educación, el pluralismo y la no discriminación. En ocasiones las alternativas políticas al respecto recurren no sólo a argumentos relacionados con el tipo de funciones que acabamos de señalar, sino que se refugian en argumentos técnicos como es el socorrido concepto de la calidad de la educación, que tan poco transparente resulta. En buena parte de los casos en los que ser alumno de centro público o serlo de centro privado conlleva diferencias de rendimiento, de actitudes generales o de consecuencias directamente ligadas a la transición, hemos podido desentrañar que son diferencias no tanto ligadas al carácter de los centros como a la condición sociofamiliar de los estudiantes. En determinadas invariantes de la transición, los centros privados se muestran con ventaja, independientemente de la procedencia familiar de los estudiantes; en otras muchas la diferencia positiva ha aparecido del lado de los públicos.

Mejorar la situación es relativamente fácil cuando se parte de lo que ahora no hacemos

El ¿qué hacer? es una llamada de atención genérica hacia la necesidad de la gradualidad. Las medidas, una vez que seamos conscientes de su necesidad, se instrumentarán por sí solas en unos casos y serán más fáciles de implantar en la mayoría de las situaciones. Estos deseos chocan con realidades que arrastran tras de sí culturas muy asentadas, reflejos institucionalizados que están introyectados en las formas de ver y de comprender la realidad, y en las mismas aspiraciones que concebimos para ésta. Estamos frente a *ritos de paso* que sirven a los fines selectivos del sistema escolar. Nos enfrentamos con un sistema en el que se producen divisiones entre tipos de centros, entre categorías de profesores, entre modalidades educativas muy arraigadas que resistirán a los cambios. Tampoco cabe situarse en el extremo de resignarnos como si las dificultades de las transiciones fuesen el coste que hay que pagar si se aspira a ir más lejos.

El camino hacia un sistema educativo más gradual en las exigencias de diverso tipo implica transformación de culturas y atención a las conexiones del medio escolar con otros contextos. Los cambios de culturas no se logran con la instrumentación de medidas a corto plazo, por coherentes que éstas sean. Su eficacia se inscribirá en tiempos largos de implantación, porque exigen mutaciones de hábitos muy arraigados; si bien podemos ir más allá de la esperanza en que vayan madurando a su ritmo las conciencias y la mentalidad que anida en las instituciones. Mejorar las situaciones cuando no se hace nada puede ser sencillo.

La transición implica enfrentarse con las "divisiones" existentes en el sistema educativo, que desbordan el ámbito de los significados pedagógicos, al insertarse en las estrategias de estratificación social. Hay centros diferentes y hay *curricula* distintos porque, aunque haya finalidades educativas comu-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nes, éstas no dejan de ser declaraciones retóricas de una utopía deseable, que al concretarse en las prácticas dan lugar a posibilidades muy diferentes para los sujetos. Además, tal como hemos podido ver, las redes que nutren de alumnos a los centros son complejas y, aunque están condicionadas por la política de distribución de recursos, tienen en buena parte su origen en la distribución demográfica de pueblos y ciudades, aspecto en el que no se puede intervenir con facilidad.

La transición señala algún tipo de discontinuidad y el sistema educativo que la provoca tiene que reaccionar reforzando los mecanismos para lograr algo más de integración y de coherencia. Son momentos, como señala HARGREAVES (1990), en los que se requiere un esfuerzo de coordinación de todos los elementos y servicios que intervienen en la educación: el *curriculum*, la práctica de enseñanza, los servicios de orientación, la evaluación, etc. con el objetivo de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes.

El primer y el mayor reto práctico que hay que plantear es el ir logrando ese acercamiento de las dos culturas, la de primaria y la de secundaria, que han vivido bastante aisladas una respecto de la otra porque se diferenciaron al cumplir funciones distintas; ahora han de soldarse en una etapa de educación básica para todos. A este gran desafío se puede colaborar desde flancos muy diversos.

En la línea de lograr un conocimiento mutuo, la política y práctica para el acercamiento requiere pocos medios, se trata de estrategias de relaciones humanas, fundamentalmente. Aunque se puede y es preciso ir más lejos progresando en diferentes dimensiones. GEMMELL (1986) plantea la necesidad de estructurar los programas para la transición considerando los siguientes aspectos: implicación de los padres, conexión entre los profesores, familiarización de los alumnos con el nuevo nivel y centro, desarrollo de unidades específicas para la transición e intercambio de información escrita. CHENG y ZIEGLER (1986) consideran que los componentes de un programa para una transición adecuada pueden sintetizarse en: un soporte de información a los padres y al estudiante en la toma de decisiones a la hora de elegir centro, medidas eficaces de orientación académica y social durante el período de transición y un razonable grado de continuidad curricular en lo que a contenidos, estilos de enseñanza y expectativas de los profesores se refiere. Son ingredientes presentes en la mayoría de estrategias para abordar la aproximación entre las partes del sistema que favorezca la transición y que vamos ahora a sistematizar y comentar brevemente.

— *Medidas estratégicas de largo alcance*

a) En primer lugar, es preciso desactivar la ideología y las prácticas selectivas en el sistema obligatorio, tanto en la primaria que ahora se extingue, como en el primer ciclo de la secundaria que ahora comienza. El sistema escolar tiene que proporcionar, en general y especialmente en su tramo obligatorio, la mejor calidad de la educación a la totalidad del alumnado. Las prácticas y la mentalidad selectivas se propagan por mecanismos de acción

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sutil, cuando no llegan incluso a proclamarse expresamente. Si esa ideología es operativa hará del rito de paso el momento de evidenciar la oportunidad del filtrado; un rito con significados y funciones sociales y no sólo pedagógicas. El espíritu de que la educación ha de universalizarse debe seguir abriéndose camino frente a la idea de que los talentos están desigualmente distribuidos y, por tanto, no todos pueden llegar igual de lejos. Eso mismo se pensaba cuando se planteó la universalización de la educación primaria o cuando se empezó a extender la educación a las mujeres. La naturaleza social puede ser forzada en la medida en que las realidades son construcciones culturales con una historia que puede ser alterada. Quizá no lo haga con el ritmo que desearíamos, pero no por eso caeremos en la inacción.

b) En segundo lugar está la política de acercamiento de culturas del profesorado, lo que se logrará cuando todos ellos se reconozcan como miembros de un colectivo con una visión de conjunto. El acercamiento entre cuerpos de profesores es esencial en este sentido. Si dos tipos de profesorado (con formación y *status* profesional desiguales, educados en instituciones separadas) se ubican en territorios separados (en el caso de que no llegaran a heredar por socialización profesional un sentido de la diferencia y de la "distinción" de niveles en los que les toca trabajar) la inventarían como referente de su "casta".

c) Una vez que existen las "castas" profesionales, corregir su alejamiento es fundamental. A ese objetivo pueden colaborar las políticas de perfeccionamiento "transversales" que se dirijan simultáneamente a los colectivos diversificados de profesores. Determinados objetivos y temas de la formación en ejercicio deben agrupar en su oferta a profesores de especialidades y niveles diferentes, e ir más allá de las necesidades limitadas del área o ciclo de especialización. De forma específica, es preciso abordar los problemas de la transición como contenido de la formación, sobre todo en esta etapa de transformación del sistema educativo, en donde la cultura de la enseñanza secundaria se va a volcar sobre los estudiantes que estaban en la enseñanza primaria hasta los 14 años. El nivel medio comprensivo, o más propiamente "intermedio", que es la principal aportación de la LOGSE, requiere una atención especial

d) Finalmente, los ritos de paso y las discontinuidades se reproducen siempre que existe motivo para resaltar una frontera, cualquiera que ésta sea, incluso las que se han establecido entre las especializaciones del conocimiento en forma de disciplinas o asignaturas desconectadas unas de otras. Es preciso borrar demarcaciones que diferencian territorios didácticos en los que se viven culturas separadas, siguiendo un proceso de búsqueda de una especie de multiculturalidad entre las formas de enseñar, exigir, aprender y evaluar el conocimiento. La especialización de la cultura y del *curriculum* es inevitable, por eso la integración de los saberes en la experiencia de aprendizaje de los alumnos es necesaria. Es muy probable que un profesorado que, como el de secundaria, ha diferenciado su cultura profesional —comportamientos, ideas y actitudes— apoyándose en muy buena medida en el criterio de especialización, aprecie los movimientos hacia la integración interdiscipli-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nar como un desplazamiento de los límites que conmueven su identidad profesional. Lo que no sólo suele ser visto como un cambio cualitativo, sino como un descenso hacia el profesor "generalista" de la cultura elemental, que ha sido el criterio de definición del docente de primaria. El profesor de área frente al de asignatura no es un profesor devaluado, sino alguien al que se le exige precisamente más, porque la integración de los saberes es una cualidad añadida al conocimiento especializado. La formación muy especializada que la universidad ofrece a los candidatos a ser profesores de secundaria no es el mejor camino. Desde la Administración tampoco se ha tenido en cuenta este criterio a la hora de regular el sistema de formación.

Para caminar por esta vía, son precisos esfuerzos en el desarrollo curricular y en la confección de materiales que muestren ejemplos eficaces de propuestas que compaginen sustantividad de la cultura transmitida y nuevos formatos pedagógicos para integrar las disciplinas. Cuando las evidencias prácticas aúnen calidad e integración, el mito de unir prestigio y especialización se matizará bastante. Los ejemplos existen.

— *La continuidad a través de la planificación y desarrollo del* curriculum

Por lo que hace referencia a la planificación y desarrollo del *curriculum,* Derricott y Richard (1980, pág. 186) consideran que, para abordar la transición, deben contemplarse tres tipos de estrategias:

a) *Logística.* Consiste en el logro de una política de acercamiento de los profesores, fomentando la colaboración entre los que enseñan en niveles diferentes y entre los centros en que se lleva a cabo la transición. Un conjunto profesional más orgánicamente colegiado sería potenciador de procesos de toma de decisiones pedagógicas más coherentes. La enseñanza en equipo y la programación de bloques largos de tiempo son los puntos de partida para ir disponiendo de un marco de planificación más abierto, flexible e integrador en cada institución escolar, facilitando que los profesores generen un marco de referencia profesional conjunto. Un aspecto que es señalado reiteradamente por diferentes autores (Findlay, 1985; Jones, 1989). El trabajo conjunto y el desarrollo continuado de unidades con propósitos, materiales y metodologías coherentes es posible y surte efectos decisivos (Tabor, 1991).

b) *Lógica.* Se trata de una aproximación que haga pensar las características del conocimiento pedagógicamente más convenientes de cultivar, sin perder la sustancia cultural, progresando hacia una perspectiva didáctica en la que se logra la planificación y desarrollo de unidades integradas en las que se contemplan los conceptos básicos, las relaciones interdisciplinares y el conocimiento más globalizado. Una continuidad que debe llegar hasta la coherencia de las prácticas didácticas. La frontera más dura de superar es aquella que se fundamenta en la creencia de que el conocimiento exigible en dos niveles de enseñanza es distinto.

c) *Psicológica.* Su objetivo es sensibilizar a los profesores sobre la necesidad de propiciar los procesos de integración del aprendizaje conectando

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

lo ya conocido por el estudiante con los contenidos nuevos, para lograr la continuidad en el plano de la experiencia. La conexión de las redes semánticas es condición de la significatividad, de la perdurabilidad y de la disponibilidad de lo aprendido.

— *Conocimiento e información entre las partes del sistema*

> "El desarrollo se ve incrementado en la medida en que antes de cada entrada en un entorno nuevo (...), la persona y los miembros de los dos entornos en cuestión reciben información, consejos y experiencias acerca de la inminente transición" (BRONFENBRENNER, 1987, pág. 242).

El acercamiento requiere, en primer lugar, información y conocimiento recíproco entre los dos niveles (SUMMERFIELD, 1986). Esto creará lazos y necesita algo más que contactos entre unos profesores que han vivido el mismo oficio desde el desconocimiento mutuo, cuando no desde recelos corporativos para afianzar sus respectivas identidades. La "ligazón" para la continuidad exige apoyos externos (DERRICOTT, 1985), medidas de política educativa en el plano general, en el plano intermedio de la organización y de la coordinación entre centros y en las prácticas escolares. Antes, y como condición para todo eso, se necesitan aproximaciones y contactos.

Cuando dos comunidades han vivido alejadas, lograr vías informales y formales para acercarlas, con una estrategia planificada adecuadamente, es la primera medida a tomar (STILLMAN y MAYCHELL, 1984). Todos los programas a los que hemos podido acceder resaltan los contactos entre centros de salida y centros de llegada, con visitas cuyos objetivos son el establecer relaciones con los miembros directivos, entre los profesores y entre los alumnos para afianzar actitudes positivas hacia el nuevo centro, procurando que se desvanezcan los temores, los prejuicios y las incertidumbres.

Los contactos entre centros pueden plantearse partiendo de la planificación de lazos entre los que pertenecen a la zona que determina la red de nutrición de cada uno de ellos. A falta de esa planificación, al menos han de realizarse los contactos oportunos en los momentos previos a la transición, con visitas de los profesores a las escuelas primarias de salida, visita puntual de los alumnos a los centros de destino, estancia de padres en el centro de acogida, facilitando que los alumnos permanezcan todo un día de trabajo en el nuevo nivel, haciendo que los profesores de los centros de destino enseñen puntualmente en los centros de salida, etc. (JONES, 1989).

La medida más fácil y accesible para caminar en esta dirección consiste en proporcionar información desde los centros de salida, dirigida tanto a padres como a estudiantes. Los alumnos están preocupados en ocasiones por los rumores acerca de la nueva etapa, por falta de conocimiento preciso sobre lo que allí se van a encontrar (MEASOR y WOODS, 1984). El sistema escolar define una serie compleja de mecanismos, de posibilidades, requerimientos y de culturas que para la población resultan desconocidos en muchos casos, incluso para los que están más cerca de la educación: padres y estu-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

diantes. La política de información nunca será suficientemente desarrollada, pero puede progresar con facilidad.

Cuando la transición implica opciones sobre modalidades de estudios, de especializaciones a elegir o entre centros con modelos educativos singulares, la posesión de información es fundamental para la toma de decisiones y para que todos puedan hacerlas en igualdad de oportunidades. Algo que será esencial, si se camina por el sendero de la diferenciación que se ha emprendido, al menos retóricamente, propiciando que cada centro se caracterice por un proyecto educativo propio. La información sobre el sistema educativo la dominan en muy diverso grado distinto tipo de familias, de ambientes y de profesores. La desigualdad en la posesión de la misma es un obstáculo a la política de desregular el sistema escolar favoreciendo la libre elección de centro, porque discrimina a las familias con menos capacidad de adquirir una información que difícilmente el sistema va a proporcionar a todos por igual.

La asistencia y trabajo con los padres se considera fundamental en los programas para facilitar la transición (BASTIANI, 1986). La familia en la enseñanza secundaria sigue siendo una fuente de capital social y académico que puede potenciar, ignorar o debilitar las acciones de la institución escolar. Además, la colaboración de los padres es esencial, desde el momento en que el ámbito familiar tiene que proporcionar recursos adicionales a la escolarización, sabiendo, como hemos podido ver, que el hogar define un espacio en el que se prolonga el trabajo escolar. Y otra vez hay que decir que no todos están en igualdad de condiciones para poder establecer esa colaboración, aparte de que los centros la faciliten o no y eduquen para que sea posible. Si no lo hacen, tanto mayor será la desigualdad que se provoca.

— *Períodos cortos "de enlace" antes o nada más comenzada la transición*

Aun en el caso de una perfecta coordinación entre los niveles de salida y de entrada en una transición, siempre existirán discontinuidades por las variaciones que se producen entre centros y entre estudiantes. Cuando esa coordinación deja que desear, la necesidad de provocar la conexión es tanto más imperiosa. Son precisos períodos cortos de enseñanza, módulos específicamente diseñados para la transición al comienzo de un nuevo nivel o que se lleven a cabo en el tiempo que media entre la salida de uno y la entrada en el otro. En estos módulos de adaptación se pueden desarrollar destrezas básicas que deben reforzarse, cubrir lagunas de aprendizajes necesarios, intensificar materias-llave para el éxito en el sistema o, simplemente, recordar lo ya dado que deberá ser actualizado para que, a partir de una base más segura, se puedan abordar nuevos contenidos. El problema que plantea la anterior estrategia es la dificultad para colocar estas introducciones en el calendario y en el horario escolar, tal como señalan STILLMAN y MAYCHELL (1984). Los períodos de vacaciones o el comienzo anticipado de curso son tan convenientes como difíciles de aceptar por el profesorado, pero no dejan de ser una estrategia compensadora que se debe considerar, para ofrecerla, al menos, a quienes más la necesitan.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

— *Prácticas puntuales de acogida*

Cualquier institución o empresa suele dedicar un tiempo mínimo para atender la llegada de nuevos miembros o de nuevos clientes a su seno, facilitando la información necesaria para integrarse en la nueva situación, y para hacer que se sientan más acogidos. Por los simples criterios de cortesía, por eficacia en el trabajo o por un principio de relaciones públicas para fomentar la buena imagen de la institución, se ve conveniente realizar "ceremonias de ingreso". Las instituciones de educación tienen como objetivo el crear sentido de comunidad, constituir espacio público para las relaciones entre sus miembros, lo que se consigue acercando desde el primer momento a estudiantes, padres y profesores. Esta finalidad conviene que lleve a desterrar los restos de ritos de iniciación que han resaltado el carácter traumático del ingreso, o el anonimato a la entrada, fomentando, por el contrario, el acercamiento y la acogida cálida a los "novatos".

— *La continuidad a partir del conocimiento sobre el estudiante*

Una de las dificultades para lograr la coordinación entre los centros de primaria y de secundaria es la carencia de documentación curricular, más allá de las orientaciones generales que contienen pocas precisiones. Al recibir estudiantes de un nivel previo de enseñanza o de otro centro, los profesores disponen de muy escasa información sobre sus nuevos alumnos, sobre sus cualidades, sobre su ambiente y acerca de sus potenciales problemas. Los estudiantes, a su vez, también saben que llegan a un nuevo territorio en el que deben hacer valer su presencia si desean ser conocidos pronto. Existe, pues, una ruptura de las relaciones pedagógicas que conviene restablecer. La continuidad del *curriculum* exige ser complementada con un rápido conocimiento de los recién ingresados, lo que únicamente puede garantizarse por la intensificación de los contactos en los primeros momentos y gracias a la transmisión de informaciones entre el centro de salida y el de llegada. Admitida esta necesidad, resta resolver el problema de dilucidar qué información puede y debe transmitirse (Stillman y Maychell, 1984).

La fuente de conocimiento más inmediata, más accesible y utilizada es la que proporcionan los rendimientos escolares previos (Doodds, 1984) que, a falta de un sistema de recogida de información de más alto poder diagnóstico, apoyado en perfiles o en informes cualitativos, por ejemplo, poca información aportan para el conocimiento de los sujetos con miras a desarrollar acciones adecuadas a situaciones potencialmente problemáticas. La evaluación dominante se ha afianzado más como un instrumento de certificación de productos de aprendizaje que de los procesos seguidos. Así que poco más se le puede pedir. Esa información puede dar pie para, a partir de ella, prever expectativas de desarrollo posterior amparándose en los logros previos, que actuarán inexorablemente de referentes para fundamentar profecías sobre el futuro desarrollo. En ocasiones la información que acompaña a los estudiantes en la transición carece de funcionalidad, porque el nuevo centro puede

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

pretender establecer sus propios criterios sin condicionamientos previos, porque se empiezan nuevas materias que no requieren información anterior o porque los nuevos profesores no creen necesitarla.

En este sentido, hay que recomendar el establecimiento de procedimientos de mejora de la información sobre los alumnos que, sin incrementar las tareas de los profesores y sin que lo allí reflejado dé pie al establecimiento de expectativas negativas, facilite un mejor conocimiento del estudiante, de sus capacidades más llamativas, sobre previsibles dificultades, especialmente en el caso de aquellos que tendrán que afrontar el cambio desde condiciones precarias que les abocan a dificultades y al fracaso. En general, conviene transmitir información sobre toda circunstancia que tenga un potencial reflejo en el proceso de la adaptación necesaria a la nueva situación. Las precauciones a tomar serán: que las comunicaciones sean relevantes para la continuidad, que sean válidas, fiables y sin distorsiones, que versen sobre cualidades o condicionamientos que afectan a los alumnos y que resulten fáciles de interpretar (SUMNER, 1986). Bien entendido que, en la medida de lo posible, no se trata de tecnificar procedimientos sofisticados, sino que es preferible facilitar la comunicación de información de modo directo entre profesores (STILMAN, 1986).

— *La asistencia a los estudiantes en zona de riesgo*

La transición puede suponer procesos de desajuste personal, es fuente de inseguridad y de ansiedad y motivo de fracaso escolar para algunos estudiantes. Un efecto que hemos detectado es el de "frenado en las calificaciones", lo que significa arrastrar a la zona de riesgo a los estudiantes más débiles. Está claro, pues, dónde hay que actuar si se desea hacerlo. En cualquier caso, todos los estudiantes van a verse afectados por el incremento de la presión académica y se les van a reclamar más dosis de trabajo autónomo, por lo que el dominio de correctos hábitos de estudio independiente aparece como algo fundamental para todos.

— *Atención a las culturas juveniles*

Es importante en la etapa en que tiene lugar la transición a secundaria prestar atención a la cultura juvenil por el significado que tiene en la adolescencia, estimulando cauces creadores que fomenten las relaciones entre los iguales, con motivo de la realización de actividades culturales sustantivas. Los centros tendrían que ser algo más que una experiencia de clases que se suceden unas a otras. Política de juventud, estímulo de la cultura general y política educativa deberían encontrarse en los centros de secundaria, fomentando el asociacionismo cultural entre los jóvenes.

Como relación más detallada de las medidas que pueden nutrir un plan para abordar las dificultades de la transición, para sintetizar algunas recomendaciones señaladas, sugerimos la relación que sigue, síntesis de las propuestas realizadas por diferentes autores y programas:

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

— Orientaciones previas a la transición en el último trimestre de la primaria.
— Información desmitificadora.
— Implicación de los estudiantes de primaria en actividades culturales junto con los de secundaria.
— Intercambio de publicaciones de asociaciones estudiantiles.
— Mostrar trabajos, programas y textos de secundaria.
— Visitas guiadas a los centros a los que se piensa ir cuando se acabe la primaria.
— Realización de cursos cortos sobre materias nuevas.
— Visitas de los directores y orientadores de secundaria a los centros de primaria.
— Conferencias y presentaciones audiovisuales con distribución de materiales.
— Asambleas introductoras para presentar el personal a los nuevos estudiantes.
— Establecimiento de pequeños grupos de discusión entre alumnos de primaria y de secundaria sobre temas relacionados con los cambios que van a encontrar.
— Clases conjuntas por un periodo limitado.
— Lecturas que pueden hacer durante el verano previo a la transición.
— Cursos de verano preparatorios.
— Recepción y guía a los estudiantes recién ingresados.
— Orientación y acogida por parte de los mayores a los menores.
— Primeras clases de secundaria impartidas por los profesores de primaria y período final de primaria a cargo de docentes de secundaria
— Atención especial a los alumnos en situación de riesgo.
— Presentación a los padres, actividades sociales entre padres.
— Reuniones previas entre profesores y padres.
— Comunicación con los padres en el período de transición.
— Actividades conjuntas de los profesores de ambos niveles.
— Conexión entre profesores de las mismas materias.
— Intercambio de materiales.
— Comunicar información sobre alumnos.
— Intercambio de procedimientos de evaluación.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Bibliografía

ALVARO PAGE, M. y otros, (1990), *Hacia un modelo causal del rendimiento académico.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991), *Postmodern education.* Minneapolis. University of Minnesota Press.

BALL, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona. Paidós/MEC.

BALL, S. (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid. Morata.

BASTIANI, J. (1986), "Going up to the big school: parents' experience of the transition from primary to secondary schooling". En: YOUNGMAN, M. (Ed.), *Mid-schooling transfer: problems and proposals.* Windsor. NFER-Nelson. Págs. 107-136.

BENYON, L. (1981), "Curriculum continuity". *Education 3-13.* Vol. 9. Núm. 2. Páginas 39-41.

BEYNON, J. (1985), *Initial encounters in the secondary school.* Lewes. The Falmer Press.

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1990), *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas.* Madrid. Morata.

BELL, D. (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo.* Madrid. Alianza.

BERNSTEIN, B. (1988), *Clases, códigos y control.* Madrid. Akal.

BERNSTEIN, B. (en prensa), *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid, Morata.

BOURDIEU, P. (1988), *La distinción.* Madrid. Taurus.

BRADDOCK, J. y MCPARTLAND, J. (1993), "Education of early adolescents". En: DARLING-HAMMOND, L. (Ed.), *Review of Educational Research.* 19. Washington. AERA.

BRONFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona. Paidós.

BLYTH, D., SIMMONS, R. y CARLTON-FORD, S. (1983) "The adjustment of early adolescents to school transitions". *Journal of Early Adolescence.* Núm. 3. Páginas 105-120.

CAMUS, A. (1994), *El primer hombre.* Barcelona. Tusquets.

CHENG, M. y ZIEGLER, S. (1986), *Moving from elementary to secondary school: procedures which may facilitate the transition.* Toronto. Toronto Board Education. ERIC.

CHUBB, J. y MOE, T. (1980), *Politics, markets and America's schools.* Washington. The Brookings Institution.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CIDE (1992a), *El sistema educativo español. 1991.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

CIDE (1992b), *Las desigualdades en la educación en España.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

CIREM (1994), *Èxit i fracàs escolar a Catalunya.* Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

COLEMAN, J. S. (1966), *Report on equality of educational opportunity.* Washington. Government Printing Office for Department of Health Education and Welfare.

COOKSON, P. (1994), "The ideology of consumership and coming desregulation of the public system." En: COOKSON, P. (1992), *The choice controversy.* Newbury Park, Cal. Corwin Press. Pags. 83-99.

COTTERELL, J. (1986), "The adjustment of early adolescent youngsters to secondary school: some australian findings". En: YOUNGMAN, M. (Ed.) *Mid-schooling transfer: problems and proposals.* Windsor. NFER-Nelson. Págs. 66-86.

DEAN, J. (1985), "Continuity: goals and policies". En: RICHARD, C. (Ed.), (1985), *The study of primary education: A source book. V. 2.* Lewes. The Falmer Press. Páginas 115-119.

DODDS, P. y LAWRENCE, I. (Eds.) (1984), *Curricular continuity: fact or fiction?* Londres. Education West London Institute of Higher Education.

DELAMONT, S. y GALTON, M. (1986), *Inside the secondary classroom.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

DERRICOTT, R. (1985), *Curriculum continuity: primary to secondary.* Windsor. NFER-Nelson.

DERRICOTT, R. y RICHARD, C. (1980), "The middle school curriculum: some uncharted territory". En: HARGREAVES, A. y TICKLE, L. (Eds.) (1980), *Middle Schools. Origins, ideology and practice.* Londres. Harper and Row. Págs. 180-200.

DIMMOCK, C. (Ed.), (1993), *School based management and school effectiveness.* Londres. Routledge.

EARWAKER, J. (1992), *Helping and supporting students.* Buckingham. Open University Press.

ECCLES, J., MIDGLEY, C. y ADLER, T. (1984), "Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation". En: NICHOLLS, J. (Ed.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 3. The development of achievement motivation.* Greenwich. JAI Press. Págs. 283-331.

ECCLES, J. y MIDGLEY, C. (1989), Stage/environment fit: developmentally appropiate classroom for young adolescents". En: AMES, R. y AMES, C. (Eds.), *Research on motivation in education..* Vol. 3. Nueva York. Academic Press. Págs. 139-186.

ECCLES, J., LORD, S. y MIDGLEY, C. (1991), "What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents". *American Journal of Education.* Vol. 99. Págs. 521-542.

EISNER, E. (1983), "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?". En: GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. Págs. 257-264.

EISNER, E. (1992), "Educational reform and ecology of schooling". *Teachers College Record.* Vol. 93. Núm. 4. Págs. 610-627.

ESCUDERO, T. y otros, (1987), *El paso de la EGB a las EE.MM. ¿Trauma o liberación?* Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986), *Evaluación y cambio educativo.* Madrid. Morata.

FELDLAUFER, H., MIGLEY, C. y ECCLES, J. (1988), "Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school". *Journal of Early Adolescence.* Vol. 8. Núm. 2. Págs. 133-156.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

FINDLAY, F. (1985), "Continuity and liaison: Primary-secondary practices". En: RICHARD, C. (Ed.), (1985), *The study of primary education: A source book*. V. 2. Lewes. The Falmer Press. Págs. 124-130.

FOUCAULT, M. (1976), *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.

FRIEDMAN, M. y R. (1992), *Libertad de elegir*. Mèxico. Grijalbo. 2.ª ed.

GALTON, M. y WILLCOCKS, J. (Eds.), (1983), *Moving from the primary classroom*. Londres. Routledge and Kegan Paul.

GALTON, M. y MOON, B. (Eds.), (1986), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martínez Roca.

GEMMELL, J. (1986), "Devising a transition programme". En: YOUNGMAN, M. (Ed.) *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor. NFER-Nelson. Págs. 206-213.

GIMENO, J. (1982), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.

GIMENO, J. (1988), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

GIMENO, J. (1994), "La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros". *Signos*. Núm. 13. Octubre-Diciembre. Págs. 4-20.

GIMENO, J. (1995), "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En: Varios, *Volver a pensar la educación*. (Vol. II). Madrid. Morata. Págs. 13-44.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

GIMENO y otros, (1993), *La evaluación de la Reforma de las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana*. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.

GOFFMAN, E. (1971), *Presentation of self in everyday life*. Harmondsworth. Penguin.

GOODSON, I. (1995), *Historia del curriculum*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.

GOODLAD, J. (1984), *A place called school*. Nueva York. McGraw-Hill.

GOODLAD, J. y SU, Z. (1992), "Organization of the curriculum". En: JACKSON, Ph. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York. Macmillan. Pág. 327-344.

GORWOOD, B. (1986), *School transfer and curriculum continuity*. New Hampshire. Croom-Helm.

GULLICKSON, A. (1985), "Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum". *Journal of Educational Research*. Núm. 79. Págs. 96-100.

HANNAWAY, J. y CARNOY, M. (Eds.), (1993), *Descentralization and school improvement*. San Francisco. Jossey-Bass.

HARGREAVES, A. (1986), *Two cultures of schooling: the case of middle schools*. Lewes. The Falmer Press.

HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad,* Madrid, Morata.

HARGREAVES, A. y EARL, L. (1990), *Rights of passage: A review of selected research about schooling in the transition years*. MGS Publications Services. Toronto.

HARGREAVES, A. y TICKLE, L. (Eds.) (1980), *Middle Schools. Origins, ideology and practice*. Londres. Harper and Row.

HARGREAVES, D. (1990), *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*. Londres. Routledge.

HARTER, S., WHITESELL, N. y KOWALSKI, P. (1992), "Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation". *American Educational Research Journal*. Vol. 29. Núm. 4. Págs. 777-807.

JENCKS, C. (1973), *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Londres. Allen Lane.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

JONES, N. (1989), "Transfer at 11: an investigation of schools' arrangements for pupil transition from primary to secondary school". En: PREEDY, M. (Ed.), *Teachers' case studies in educational management.* Londres. Paul Chapman. Págs. 204-221.

KERCKHOFF, A. (Ed.), (1980), *Research in sociology of education and socialization. V. 1. Longitudinal perspectives on educational attainment.* Greenwich. JAI Press.

LANDSHEERE, V. de, (1987), "Competencias mínimas para la enseñanza secundaria". *Perspectivas.* UNESCO. Vol. XVII. Núm. 1. Págs. 41-50.

LAVE, J. (1988), *Cognition in practice.* Cambridge. Cambrigde University Press.

LEE, V., BRYK, A. y SMITH, J. (1993), "The organization of effective secondary school". En: DARLING-HAMMOND, (Ed.), *Review of Research in Education.* 19. Washington. AERA. Págs.171-267.

MARJORIBANKS, K. (1994), "Families, schools and children's learning environments". *International Journal of Educational Research.* Vol. 21. Págs. 439-555.

McLAUGHLIN, M. y TALBERT, J. (1990), "The contexts in question: the secondary school workplace". En: McLAUGHLIN, M., TALBERT, J. y BASCIA, N. (Eds.) (1990), *The contexts of teaching in secondary schools.* Nueva York. Teachers College Press. Págs. 1-14.

McPARTLAND, J. M. (1990), "Staffing decisions in the middle grades: Balancing quality instruction and teacher-student relations". *Phi Delta Kappan.* Vol. 71. Núm. 6. Págs. 465-469.

MEASOR, L. y WOODS, P. (1984), *Changing schools. Pupil perspectives on transfer to a comprehensive.* Milton Keynes. Open University Press.

MEC. Consejo Escolar del Estado (1995), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo.* Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MIDGLEY, C. y ECCLES, J. (1991), "Classroom environment and the transition to junior high school". En: FRASER, B. (Ed.), *Educational environment.* Oxford. Pergamon. Págs. 113-139.

MILGRAM, J. (1992), "A portrait of diversity: The middle level student". En: IRVING, J. L. (Ed.), *Transforming middle level education.* Boston. Allyn and Bacon. Págs. 16-27.

MIDGLEY, C. y FELDLAUFER, H. (1987), "Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school". *Journal of Early Adolescence.* Vol. 7. Núm. 2. Págs. 225-241.

MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona. Gedisa.

MUÑOZ-REPISO, M. y otros, (1995), *Calidad de la educación y eficacia de la escuela.* Madrid. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

MURDOCH, A. (1986), "Forty-two children and the transfer to secondary education". En: Youngman, M. (Ed.), *Mid-schooling transfer: problems and proposals.* Windsor. NFER-Nelson. Pág.47-65.

NISBET, J. D. y ENWISTLE, N. J. (1966), *The age of transfer to secondary education.* Londres. London University Press.

NISBET, J. D. y ENTWISTLE, N. J. (1969), *The transition to secondary education.* Londres. London University Press.

NISBET, J. D., WELSH, J. y ENTWISTLE, J. (1972), "Age of transfer to secondary education: a postcript". *British Journal of Educational Psychology.* Vol. 42. Págs. 233-239.

OCDE, (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.* Barcelona. Paidós/MEC.

OCDE, (1994), *School: a matter of choice.* París. OCDE.

O'NEILL, W. (1981), *Educational ideologies.* Santa Mónica. Goodyear Publishing Company Inc.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

RICHARD, C. (Ed.), (1982), *New directions in primary education*. Lewes. The Falmer Press.

RICHARD, C. (Ed.), (1985), *The study of primary education: A source book. V. 2*. Lewes. The Falmer Press.

SEIDAN, E. y otros, (1994), "The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth". *Child Development*. Vol. 65. Núm. 2. Págs. 507-522.

SIMMONS, R. y BLYTH, D. (1987), *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Nueva York. Aldine De Gruyterr.

SPELMAN, B. J. (1979), *Pupil adaptation to secondary school*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.

STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.

STILLMAN, A. (1986), "Assessment for continuity: routes and methods to favour the possible". En: YOUNGMAN, M. (Ed.), *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor. NFER-Nelson. Págs. 163-180.

STILLMAN, A. y MAYCHELL, K. (1984), *School to school. LEA and teacher involvement in educational continuity*. Windsor. NFER-Nelson.

STODOLSKY, S. (1991), *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona. Paidós/MEC.

STODOLSKY, S. (1993), "A framework for subject matter comparisons in high schools". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 9. Núm. 4. Págs. 333-346.

STODOLSKY, S. (1995), "Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching". *Educational Researcher*. Vol. 24. Núm. 8. Págs. 5-11 y 23.

SUMMERFIELD, M. (1986), "Academic performance after transfer". En: YOUNGMAN, M. (Ed.), *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor. NFER-Nelson. Págs. 11-28.

SUMNER, R. (1986), "Assessment for transition". En: YOUNGMAN, M. (Ed.), *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor. NFER-Nelson. Págs. 145-162.

TORRES, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

TYLER, W. (1991), *Organización escolar*. Madrid. Morata.

VAN GENNEP, A. (1960), *The rites of passage*. Londres. Routledge and Kegan Paul.

WARD, B., MERGENDOLLER, J. y TIKUNOFF, W., (1982), "Introduction to the junior high school transition study". *Journal of Early Adolescence*. Núm. 4. Págs. 311-317.

WEBER, E. (1976), *Estilos de educación*. Barcelona. Herder.

WHITEHEAD, A. N. (1965), *Los fines de la educación*. Buenos Aires. Paidós.

WILSON, B. y CORCORAN, T. (1988), *Successful secondary schools*. Lewes. The Falmer Press.

WOODS, P. (1981), "Making and breaking the teacher role". En: BARTON, L. y WALKER, S. (Eds.), *Schools, teachers and teaching*. Lewes. The Falmer Press.

WOODS, P. (1983), *Sociology and the school*. Londres. Routledge and Kegan Paul.

YOUNGMAN, M. (Ed.) (1986), *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor. NFER-Nelson.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el ciberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación cómo alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad *"Pedagogium Didáctica"* sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

SIN VALIDEZ

CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:

pedagogiayeducacion@hotmail.com

http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus

Pedagogium Didáctica (LIBROS EN PDF)

https://www.youtube.com/watch?v=6KEisOT2Ihs

El itinerario que siguen los estudiantes en el largo proceso de escolarización está jalonado de momentos que, como si fuesen rituales de salida de una cultura y entrada en otra nueva, resaltan la peculiaridad de los estilos educativos en los diferentes niveles y tipos de centros. Son momentos que plantean retos para la superación; son también ocasiones para la selección académica y social. En todo caso, no dejan de producir una cierta inquietud.

El paso de la educación primaria a la secundaria constituye una de las *transiciones* más emblemáticas en todos los sistemas educativos. En ella se produce el encuentro de dos culturas que, aunque tienen puntos de contacto, se caracterizan también por entender con matices propios las finalidades educativas y los modos de realizarlas. Indagar en estos procesos es un motivo de reflexión para entender la discontinuidad de la educación en una etapa sensible del desarrollo de los estudiantes.

Esta obra, además de analizar la transición a la educación secundaria, apoyándose en datos obtenidos de la realidad de un sistema educativo en proceso de cambio, avanza llamadas de atención y propone sugerencias para lograr un *curriculum* más consistente y para hacer de las transiciones procesos graduales de cambio menos traumáticos.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
"Biblioteca Digital De Pedagogía"
MÉXICO

ISBN 84-7112-412-2
9 788471 124128 00000

Colecciones:
Psicología
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicina
Sexología
Filosofía
Religión
Política

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA
MÉXICO

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid